

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

EFEITOS DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR
NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
- DOS SENTIDOS ÀS VIVÊNCIAS -

VOLUME I

OLÍVIA MARIA RAMOS DO CAMPO MAGALHÃES

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação, Especialização em Educação e Currículo

Orientação: PROFESSORA DOUTORA CARLINDA LEITE

Setembro de 2003

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**EFEITOS DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR
NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
- DOS SENTIDOS ÀS VIVÊNCIAS -**

VOLUME I

OLÍVIA MARIA RAMOS DO CAMPO MAGALHÃES

**Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação,
Especialização em Educação e Currículo**

Orientação: PROFESSORA DOUTORA CARLINDA LEITE

Setembro de 2003

RESUMO

Este trabalho pretende analisar os efeitos produzidos pela reorganização curricular do ensino básico na formação contínua de professores do 1º ciclo, quer ao nível das propostas de formação apresentadas ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, para acreditação, e ao PRODEP, para o seu financiamento, quer nos modos como foram concebidas e desenvolvidas em dois Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's). Com essa análise, é nossa intenção não só inferir o impacto que a reorganização curricular teve ao nível da formação contínua de professores do 1º ciclo, mas também identificar os paradigmas que norteiam a organização e o desenvolvimento da formação contínua e analisar em que medida a formação contínua vivida pelos professores do 1º ciclo se situa na concepção de escola e dos professores como decisores curriculares. Por isso, se intitula: "Efeitos da Reorganização Curricular na Formação Contínua de Professores – dos sentidos às vivências".

O percurso de construção e de análise seguido estrutura-se em torno de cinco capítulos, dos quais os três primeiros correspondem à construção de um quadro teórico que sustenta a análise empírica, que efectuamos nos dois últimos capítulos. Assim, e uma vez que nos situamos na especialização de Educação e Currículo, iniciámos a construção do quadro teórico, por traçar um percurso para uma definição de currículo para, de seguida, tecermos algumas linhas sobre o enquadramento da formação contínua de professores e os sentidos das metodologias de investigação a que recorreremos para a realização da componente empírica. Nesta, fazemos uma análise da formação contínua de professores, a partir de dados documentais e dos olhares de actores envolvidos nessa formação. Esta análise partiu de discursos escritos referentes à acreditação, financiamento e planificação da formação desenvolvida em dois CFAE's nos anos 2000, 2001 e 2002, bem como de discursos orais que expressam os olhares de directores, formadores e formandos sobre a sua participação na concepção e desenvolvimento dessa formação e a sua relação nos modos de reconstrução e desenvolvimento do currículo.

RÉSUMÉ

Le but de ce travail est d'analyser les effets produits par la réorganisation scolaire de l'enseignement de base dans la formation continue des enseignants du 1er cycle, soit au niveau des idées présentées au Conseil Scientifique Pédagogique de la Formation Continue, pour accréditer, et au PRODEP pour son financement, soit dans la façon dont elles ont été conçues et développées dans deux Centres de Formation d'Associations d'Écoles (CFAE). D'après cette analyse, c'est notre but pas seulement inférer l'impact que la réorganisation scolaire a eu au niveau de la formation continue des enseignants du 1er cycle, mais aussi d'identifier les paradigmes orientent l'organisation et le développement de la formation continue et d'analyser en quelle mesure la formation continue vécue par les professeurs du 1er cycle se situe dans la conception de l'école et des enseignants, comme décideurs du curriculum. Par conséquent, il s'appelle: "Effets de la Réorganisation Scolaire dans la Formation Continue des enseignants—des sens aux existences."

Le parcours de la construction et d'analyse suivi se structure autour de cinq chapitres, les trois premiers correspondent à la construction d'une image théorique qui soutient l'analyse empirique, qu'on a développée dans les deux derniers chapitres. Donc, et une fois qu'on a travaillé dans la spécialisation de l' Education et du curriculum, on a commencé la construction de l'image théorique, en essayant un parcours pour une définition du curriculum pour, à suivre, présenter des lignes sur l'encadrement de la formation continue des enseignants et les sens des méthodologies de investigation auxquelles on s'a basé pour la réalisation de l'analyse empirique. Dans ce sujet, on a fait une analyse de la formation continue des enseignants, à partir des données documentaux et des visions des acteurs impliqués dans cette formation. Cette analyse est partie de paroles écrites concernant l'accréditation, financement et organisation de la formation développées dans deux CFAE dans les années 2000, 2001 et 2002, aussi bien que de paroles orales qui expriment les opinions du directeur, des formateurs et des éduqués sur sa participation dans la conception et développement de cette formation et sa relation dans la reconstruction et développement du curriculum.

ABSTRACT

This thesis aims at analysing the effects produced by the curricular reorganization of the basic teaching in the teachers of the 1st cycle continuous formation, not only at the level of the proposals of training presented to the Scientific-pedagogical Council of the Continuous Formation for credit and to the PRODEP, for its financing, but also on the manners as they were conceived and developed in two Formation Centres of Associations of Schools (CFAE's). With this analysis, it is our intention not only to infer the impact that the curricular reorganization had on the teachers' of the 1st cycle continuous formation level, but also to verify the paradigms which orient the organization and the development of the continuous formation and to analyze in what measure the continuous formation experienced by the teachers of the 1st cycle lies in the conception of school and of the teachers as curriculum makers. Therefore, it is entitled: "Effects of the Curricular Reorganization in the Teacher's Continuous Formation - From the senses to the existences."

The path of the construction and the analysis followed is structured in five chapters, in which the first three correspond to the construction of a theoretical picture that sustains the empiric analysis, which we developed in the last two chapters. So, and once we study the specialization of Education and Curriculum, we have started the construction of a theoretical framework, by tracing a course for a curriculum definition so that we can next weave some lines on the contextualisation of the teachers' continuous education and on the goals of the investigation methodologies we appealed to for the accomplishment of the empiric component. In this component, we draft an analysis of the teachers' continuous education, starting from documental data and the actor's involved in that training points of view. This analysis started from the written speeches referring to the accreditation, financing and planning of the formation developed in two CFAE's in the years 2000, 2001 and 2002, as well as from the oral speeches that express the opinions of the director's, trainers and trainees about their participation in the conception and development of this training and its relationship in the reconstruction and development of the curriculum manners.

AGRADECIMENTOS

Apesar do sentido de gratidão merecer momentos mais informais do que as linhas que aqui lhe dedico, não quero deixar de manifestar os meus agradecimentos sinceros a todos quantos, de forma directa ou indirecta, contribuíram para a realização deste estudo.

Aos professores do Mestrado pelos contributos científicos que me proporcionaram, pelas oportunidades de reflexão e pelos conselhos e pertinência das suas opiniões e sugestões.

Aos colegas do Mestrado com quem vivi momentos de aprendizagem como pessoa e professora e criei laços que jamais poderei esquecer. A todos o meu agradecimento pelos conselhos amigos, partilha de ideias e pela grande amizade que marcou os nossos encontros.

A todos os amigos e colegas que me incentivaram em momentos determinantes que ajudaram a manter viva a chama da motivação.

Outros companheiros de viagem quero lembrar com profunda gratidão, sobretudo, os directores, formadores e formandos dos Centros de Formação de Associação de Escolas que colaboraram nas entrevistas, aos quais me sinto ligada por uma experiência partilhada. Este estudo a eles, essencialmente, pertence porque são as suas vozes plurisignificativas que nele emergem sem grandes segmentações para lhes preservar a inteireza.

Também quero agradecer a colaboração do CCPFC e do PRODEP pela documentação fornecida, sem a qual não seria possível a análise documental apresentada.

Ao marido e filhos, Fernando, Hugo e Helder, pelo incentivo, carinho e compreensão que sempre me acompanharam e que constituíram um refúgio fundamental na ultrapassagem de incertezas, angústias e exigências deste estudo.

À família em geral por lhes ter sonogado, tantas vezes, o convívio familiar e pelo estímulo que demonstrou.

À minha orientadora, Doutora Carlinda Leite, quero agradecer de uma forma muito especial pelo apoio e encorajamento que me proporcionou, pelos conselhos oportunos, pela relação carinhosa que estabeleceu e pela orientação elogiosa e estimulante que marcou os nossos encontros, os quais contribuíram, de forma decisiva, para tornar possível a realização desta Dissertação. Agradeço também a confiança que em mim depositou, que espero esteja reflectida neste estudo, tudo o que me ensinou e me permite ensinar aos outros e o entusiasmo contagiante de estar na profissão e na vida.

Para todos que prontamente me estenderam a sua compreensão e amizade durante esta caminhada, deixo hoje e aqui inscrita a minha profunda gratidão.

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros	9
Siglas Utilizadas	10
NOTAS DE INTRODUÇÃO	11
Introdução	12
1. Motivação e pertinência subjectiva para este estudo	14
2. Questões centrais da pesquisa e objectivos que a orientam	15
3. A escolha dos campos de pesquisa da investigação empírica	17
4. Estruturação do trabalho	18
CAPÍTULO I – UM PERCURSO PARA UMA DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO	20
Introdução	21
I-1. O currículo em diferentes concepções curriculares	23
I-2. O currículo na actual reorganização curricular	33
I-3. A especificidade do currículo nos processos de monodocência do 1º ciclo	41
CAPÍTULO II – LINHAS PARA UM ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES	48
Introdução	49
II-1. Breve enquadramento legal da formação contínua de professores nos últimos anos ...	52
II-2. Concepções que orientam a formação contínua	56
II-2-1. Contributos para uma definição do conceito de formação contínua	59
II-3. A origem dos Centros de Formação de Associação de Escolas e os papéis que lhes são atribuídos	61
II-4. Orientações para uma formação em contexto	65
II-5. Construindo pontes entre a reorganização curricular e a formação contínua	69
CAPÍTULO III – OS SENTIDOS DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	71
Introdução	72
III-1. Fundamentação das opções metodológicas	74
III-2. A entrevista enquanto instrumento de recolha de dados	75
III-3. A análise de conteúdo enquanto instrumento de construção de conhecimento	79
III-3.1. Linhas teóricas sobre os procedimentos da análise e a definição das categorias	80
III-3.2. Opções que fizemos na análise ao conteúdo dos documentos e das entrevistas	82

CAPÍTULO IV – UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES A

PARTIR DE DADOS DOCUMENTAIS	84
Introdução	85
IV-1. Sentidos da acreditação da formação contínua	88
IV-2. Formação contínua e o programa de financiamento PRODEP: que directrizes?	92
IV-3. Reflexos da reorganização curricular na construção de ofertas formativas	99
IV-3.1. Organização da análise	99
IV-3.2. Definição e enunciação das categorias de análise	100
IV-3.3. Um olhar sobre a procura de formação no Cinfor	101
IV-3.4. Um olhar sobre a procura de formação no Cinova	108

CAPÍTULO V – UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES A

PARTIR DA ÓPTICA DOS ACTORES	118
Introdução	119
V-1. Definição e enunciação das dimensões e categorias de análise	121
V-2. Opções da organização e análise de dados	123
V-3. Dinâmicas da formação contínua no olhar da directora, formadores e formandos do Cinfor	124
V-3-1. Impacto da reorganização curricular na organização, procura e desenvolvimento da formação	124
V-3-2. Paradigmas orientadores da formação contínua	134
V-3-3. Modos de selecção e constituição da equipa de formadores	147
V-3-4. Facilitadores da organização e desenvolvimento da formação	151
V-3-5. Obstáculos da organização e desenvolvimento da formação	154
V-3-6. Relações entre a formação contínua e os modos de desenvolvimento do currículo .	161
V-3-7. Propostas de melhoria da formação	169
V-4. Dinâmicas da formação contínua no olhar do director, formadores e formandos do Cinova	174
V-4-1. Impacto da reorganização curricular na organização, procura e desenvolvimento da formação	174
V-4-2. Paradigmas orientadores da formação contínua	183
V-4-3. Modos de selecção e constituição da equipa de formadores	195
V-4-4. Facilitadores da organização e desenvolvimento da formação	199
V-4-5. Obstáculos da organização e desenvolvimento da formação	201
V-4-6. Relações entre a formação contínua e os modos de desenvolvimento do currículo .	207

V-4-7. Propostas de melhoria da formação	215
<i>REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	220
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	232
<i>REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS</i>	237

ÍNDICE DE QUADROS

Capítulo I

I - Caracterização das teorias curriculares	30
---	----

Capítulo II

II - Caracterização e objectivos das modalidades de formação definidas no RFFCP	66
---	----

Capítulo IV

III - Acções de formação acreditadas por tipo de entidade, da região norte	88
IV - Modalidades de formação acreditadas para os CFAE's, da região norte	89
V - Acções de formação financiadas por tipo de entidade da região norte	94
VI - Modalidades de formação financiadas para os CFAE's da região norte	95
VII - Acções de formação do Cinfor participadas pelos professores do 1º ciclo, durante o ano 2000	106
VIII - Acções de formação do Cinfor participadas pelos professores do 1º ciclo, durante o ano 2001	107
IX - Acções de formação do Cinfor participadas pelos professores do 1º ciclo, durante o ano 2002	108
X - Acções de formação do Cinova participadas pelos professores do 1º ciclo, durante o ano 2000.....	114
XI - Acções de formação do Cinova participadas pelos professores do 1º ciclo, durante o ano 2001	115
XII - Acções de formação do Cinova participadas pelos professores do 1º ciclo, durante o ano 2002	116

Capítulo V

XIII - Dimensões e categorias para análise das entrevistas	121
--	-----

SIGLAS UTILIZADAS

CCPFC – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CFAE's – Centro de Formação de Associação de Escolas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

ECD – Estatuto da Carreira Docente

FSE – Fundo Social Europeu

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

RJFCP – Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

NOTAS DE INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A rapidez com que as mudanças tecnológicas e sociais se têm operado na nossa sociedade e as pressões que têm suscitado na organização da educação escolar e nos processos de desenvolvimento do currículo, têm arrastado consigo a criação de expectativas, relativamente às potencialidades da formação contínua, como modo de preparação para essas mudanças. É um facto que, as transformações económicas, sociais e culturais têm originado exigências cada vez maiores e mais diversificadas à escola e aos professores e, no quadro destas exigências, consensual será afirmar que a qualidade da educação escolar é fortemente influenciada pela preparação profissional dos agentes educativos e que o dinamismo de qualquer instituição escolar, nas respostas a estas exigências, é reflexo dos professores que possui.

Esta tomada de consciência do papel primordial do professor e do pressuposto de que qualquer mudança se deve alicerçar em melhor formação, constituem referências importantes na organização da formação de professores e nos motivos que a justificam. Por outro lado, também se tem verificado que o elevado grau de exigências profissionais e de competências pessoais e culturais, que actualmente são exigidos aos professores, ultrapassam as possibilidades de uma formação inicial para toda a vida, tornando-se evidente o importante papel que a formação contínua pode ter na melhoria e na contínua adequação dessa formação.

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro), no artº30º, reconhece a importância da formação de professores e consigna os princípios gerais que a devem orientar. Além destes princípios, este diploma vai mais longe ao enunciar que a formação contínua deverá “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais...” (art. 35º, ponto 2).

A partir destes pressupostos, podemos inferir que a preparação profissional do professor deixou de se confinar à sua formação inicial, procurando, assim, a formação contínua promover o desenvolvimento dos profissionais da educação escolar, para que sejam capazes de lidar com a realidade do que é hoje ser professor. A par desta realidade, nos últimos anos, também se tem assistido a um proliferar de estudos científicos sobre os paradigmas da formação dos professores, sendo notório, por parte destes estudos, a defesa de uma formação contínua que assente na investigação e na reflexão (Oliveira e Santiago, 1989; Nóvoa, 1991; Correia, 1998 e 1999; Canário, 1995 e 1999; Garcia, 1999, entre outros). No nosso caso, pretendemos acentuar, a partir do estudo dos autores referidos, a existência de dois grandes grupos de paradigmas de formação de professores: o paradigma estruturado ou “tecnicista” que obedece a uma lógica tradicional comportamentalista e o paradigma “construtivista” ou crítico que privilegia a reflexão contextualizada num quadro de “regulação permanente das práticas e

dos processos de trabalho” (Nóvoa, 1991: 21), e que, por isso, obedece a uma lógica “personalista”, investigativa e interactivo-reflexiva (*idem*). É evidente que uma formação orientada pelo primeiro paradigma tem em vista a formação de professores para a execução de um currículo que se enquadra numa orientação tradicional e técnica (cf. Leite, 2002: 78), enquanto que uma formação orientada pelo segundo paradigma pretende proporcionar condições de emancipação concretizáveis num currículo de orientação reconstrucionista e crítica (*idem*).

Neste sentido, é de realçar que uma formação contínua baseada em modelos tecnicistas dificulta a implementação de uma nova forma de fazer a escola e de ser professor, uma vez que privilegia metodologias onde os formandos assumem, predominantemente, um papel passivo e de mera recepção da formação que lhes é transmitida. Por seu lado, uma formação baseada nos modelos construtivistas e de emancipação de orientação crítica, privilegia a troca de saberes entre os professores, tornando-se possível quebrar o fosso existente entre formação, actividade profissional e contexto de trabalho e favorece a aquisição de novas ideias e o encontrar de novas propostas para as situações de trabalho. A relação entre a formação e as situações de trabalho, proporcionada por este modelo de formação de professores, estimula uma reutilização dos saberes anteriormente adquiridos em novas situações. É nesta relação que entra em evidência o formando como sujeito activo e participativo, e não como sujeito passivo que apenas recebe a formação que lhe é transmitida, muitas vezes, de forma desarticulada com a concepção e desenvolvimento de currículo adoptada nos contextos educativos. É no quadro destas ideias que se encontram algumas das razões que valorizam os paradigmas construtivistas e críticos e que põem em causa as formas dominantes de organizar a formação baseadas em modelos transmissivos e normativos.

Em Portugal, o reconhecimento da importância da formação contínua esteve na origem da criação dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE's), no ano lectivo de 1992/93, sendo-lhes atribuídas competências e responsabilidades na organização e desenvolvimento das ofertas dessa formação.

Mas, qual dos dois modelos atrás caracterizados prevalece nessa organização da formação? Será que as propostas de formação adoptam conteúdos e modalidades que privilegiam metodologias críticas e reflexivas? Ou será que continuam a prevalecer os modelos de formação tradicionais? Em que medida é que a formação desenvolve atitudes emancipatórias nos professores e contribui para que se tornem decisores curriculares?

Por outro lado, será que essas ofertas de formação constituem uma motivação para os professores continuarem a frequentá-las, por nelas reconhecerem uma articulação dos conhecimentos teóricos com as práticas educativas dos contextos de trabalho?

Estas são questões às quais tentaremos responder no decorrer deste estudo. Contudo, salientamos, desde já, que entre as críticas que se fazem à formação contínua encontramos a questão central de, nem sempre, prevalecer uma articulação entre a formação oferecida e os currículos escolares e, simultaneamente, de ser esquecido o facto de que “formar” tem de coincidir com a noção de “formar-se” (Nóvoa, 1991: 23). Por isso, esta articulação entre formação, exercício profissional e papéis assumidos pelos professores nessa formação, são aspectos que também contemplamos neste estudo.

1. Motivação e pertinência subjectiva para este estudo

O desenvolvimento do trabalho que aqui apresentamos teve como forte influência motivadora, quer a necessidade de investigar uma realidade para nós velada, sobre a qual tínhamos iniciado o seu estudo para apresentação de um trabalho sobre a formação contínua de professores, efectuado em 2000-2001, ano anterior à reorganização curricular no 1º ciclo, no âmbito do curso de pós-Licenciatura em Organização e Desenvolvimento Curricular, quer a experiência profissional que tivemos nestes últimos anos como professora do 1º ciclo do ensino básico, encarregada de direcção, coordenadora de ciclo em várias escolas de um agrupamento, representante dos professores do 1º ciclo na Comissão Pedagógica do agrupamento e participante na concepção e desenvolvimento da formação contínua num Centro de Formação de Associação de Professores e em vários Centros de Formação de Associações de Escolas. Estas situações suscitaram-nos diversas interrogações que procuramos desvendar no decorrer deste estudo.

Por outro lado, ao termos verificado que muitos professores se encontram ainda desorientados e confusos, relativamente à aplicação de alguns princípios explícitos no diploma que regulamenta a reorganização curricular (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro), nomeadamente ao que às áreas curriculares não disciplinares concerne, orienta-nos o desejo de verificar qual o contributo da formação contínua quer na clarificação e desenvolvimento das novas áreas, quer na orientação dos professores para novas concepções de educação e de currículo. No quadro desta intenção, em nossa opinião, é importante reflectir-se sobre as respostas que os Centros de Formação estão a proporcionar aos professores, para que sejam clarificados e desenvolvidos na prática educativa os princípios e as inovações que a actual reorganização curricular pretende introduzir no sistema educativo.

O facto de acreditarmos que só uma formação contínua baseada numa perspectiva crítica e reflexiva, desenvolvida de forma coerente e articulada com as necessidades dos professores e das suas escolas, poderá diminuir a distância entre a retórica e a praxis e contribuir para minorar as dificuldades sentidas pelos professores, constitui, para nós, o embrião do interesse

em reflectirmos sobre as ofertas de formação contínua existentes antes e após a reorganização curricular e as barreiras que os Centros de Formação têm de ultrapassar para que a formação que desenvolvem sirva de alavanca para o desenvolvimento de competências nos professores e para que estes melhor enfrentem os desafios que actualmente lhes são colocados.

2. Questões centrais da pesquisa e objectivos que a orientam

Durante a realização deste estudo pretendemos analisar algumas vivências de dois CFAE's, de forma a descobrir quer o que nelas existe que possa ser motivador na formação dos professores, no quadro da actual reorganização curricular, quer o que nelas existe de submissão à gestão político-financeira e científico-pedagógica existente no nosso país, quando define a necessidade e o modo de organização da formação contínua dos professores. Neste sentido, o problema central deste trabalho orienta-se em torno das seguintes questões:

- Que efeitos produziu a reorganização curricular na formação contínua destinada aos professores do 1º ciclo, relativamente às áreas, temáticas e modalidades de formação, quer ao nível da acreditação das acções efectuada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e do seu financiamento pelo PRODEP, quer nos modos como foram desenvolvidas nos Centros de Formação?

- Que representações da formação contínua que está a ser desenvolvida pelos Centros de Formação fazem os directores, formadores e formandos de dois CFAE's?

O âmbito da problemática que envolve estas questões torna-se extensível a outras interrogações, justificadas pelo facto de pretendermos especificar de forma mais restrita as dúvidas que nos orientam. Neste sentido, tornamos extensíveis as questões de partida às seguintes interrogações:

- Qual o impacto da reorganização curricular na concepção, procura e desenvolvimento da formação contínua?

- Que paradigmas caracterizam a concepção e o desenvolvimento da formação?

- Que critérios são utilizados pelos Centros de Formação para a selecção e constituição das equipas de formadores?

- Que facilitadores e obstáculos estão a acompanhar a concepção e o desenvolvimento da formação?

- Que relações existem entre a formação contínua e os modos de desenvolvimento do currículo?

- Quais as propostas apontadas por directores dos CFAE's, formadores e formandos, no sentido de melhorar a formação contínua?

Não pretendemos fazer o diagnóstico de possíveis “patologias” da formação contínua, mas sim analisar as situações de forma a descobrir, quer o que nelas existe de emancipação e de aprendizagem de participação dos professores no seu processo formativo, quer o que nelas existe de submissão a uma conjuntura político-social existente e a hábitos geradores de resistências individuais. Partilhamos a opinião de que uma implicação activa dos professores no processo de organização e no desenvolvimento de uma formação centrada na escola tem de estabelecer uma ruptura com a lógica programática e tecnicista da formação, cuja função adaptativa e instrumental em que as pessoas são formadas para agir, dá lugar a uma perspectiva de agir para formar ou de formar-se agindo (cf. Canário, 1995: 36). É, pois, na formação contínua de professores e na sua relação com a actual reorganização curricular que se focará este estudo, sendo orientado pelos seguintes objectivos fundamentais:

- inferir o impacto que a reorganização curricular do ensino básico teve ao nível da formação contínua de professores do 1º ciclo;
- identificar os paradigmas que norteiam a organização e o desenvolvimento da formação em dois CFAE's e algumas razões que os justificam;
- analisar em que medida a formação contínua vivida pelos professores do 1º ciclo se situa na concepção da escola e dos professores como decisores curriculares.
- aferir aspectos que mais facilitam e/ou dificultam a concepção e desenvolvimento da formação contínua.

Conhecer, interpretar e dar visibilidade à acção, analisando a informação dos CFAE's e entrar nas subjectividades dos actores, a fim de procurar o entendimento da acção organizacional e formativa como uma relação dialética entre o cumprimento de regras racionais e uniformizantes e o fluir de interacções, actividades, conflitos e negociações imbuídos de representações, valores e sentimentos, levam a que se busquem as lógicas internas que regulam a acção. Descobrir as diferentes lógicas subjacentes ao processo que envolve a organização e desenvolvimento da formação e identificar as que maior peso têm na acção, permitiu assim sublinhar a singularidade da acção de cada Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE's). Foi a partir destas intenções que nos foram emergindo os seguintes objectivos mais específicos:

- conhecer a formação acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua antes e após a reorganização curricular;
- conhecer a formação financiada pelo PRODEP antes e após a reorganização curricular;

- identificar as influências da política educativa actual, face ao financiamento e acreditação da formação contínua;
- verificar os reflexos da reorganização curricular nos planos de formação de dois CFAE's;
- analisar o processo de concepção e desenvolvimento da formação em dois CFAE's e os constrangimentos e facilidades que lhes estão associados;
- verificar se existe alguma articulação entre a formação e os projectos educativos e curriculares das escolas associadas aos CFAE's;
- analisar a relação da formação contínua com as práticas educativas;
- identificar algumas propostas de melhoria da formação contínua.

Estes objectivos decorrem, pois, quer das razões já referidas, quer do facto da reorganização curricular ser ainda muito recente, pelo que são ainda poucos os trabalhos teóricos sobre o contributo dos Centros de Formação na preparação dos professores face às inovações curriculares actuais. Mas, para caminhar no sentido dessa análise, torna-se de crucial importância desenvolver um quadro teórico e analítico nos domínios da reorganização curricular e da formação contínua e construir pontes capazes de relacionar a praxeologia que envolve estes conceitos.

3. A escolha dos campos de pesquisa da investigação empírica

Ao pretendermos conhecer os efeitos da reorganização curricular na formação contínua de professores, consideramos pertinente analisar os efeitos gerados ao nível das ofertas de formação dos CFAE's e do modo como estes organizam os seus planos de formação. Para isso, escolhemos como campos de estudo as acções acreditadas e financiadas nos últimos anos pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e pelo Programa de Desenvolvimento Educativo Para Portugal (PRODEP) e os planos de formação de dois Centros de Formação de Associações de Escolas – Cinfor e Cinova. Na intenção de manter no anonimato os actores que colaboram connosco neste estudo, foram atribuídos nomes fictícios aos Centros de Formação referidos.

No CCPFC e no PRODEP pretendemos verificar se houve algumas alterações, relativamente à acreditação, financiamento e avaliação da formação após a actual reorganização curricular.

A razão de escolha do Cinfor prende-se com o facto de, após analisados os seus planos de formação, dos anos 2000, 2001 e 2002, termos verificado que a maior parte das acções de formação são desenvolvidas na escola onde funciona o Centro de Formação e a modalidade

que se realiza com mais frequência é o curso de formação. Pensamos que este facto nos poderá dar uma imagem de eventuais constrangimentos existentes para que se realize uma formação mais centrada na escola, desenvolvida nos contextos de trabalho dos formandos, com modalidades diversificadas baseadas em características dos paradigmas construtivista, reflexivo e emancipador, formação tão anunciada como medida impulsionadora de práticas educativas promotoras da reflexão crítica e da investigação colectiva, como metodologias que estão no cerne do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e, concomitantemente, das organizações escolares a que pertencem.

A selecção do Cinova tem como objectivo continuar um estudo já iniciado, sobre a formação desenvolvida nesse Centro de Formação, durante o ano lectivo 2000-2001, para concluir o curso de pós-Licenciatura em Organização e Desenvolvimento Curricular, como já referimos, e termos verificado que este Centro de Formação parece privilegiar uma formação centrada na escola, sendo a maior parte das acções proposta pelos professores e realizada nos seus contextos de trabalho, com modalidades de formação diversificadas.

Embora os campos de estudo sejam instituições concretas e bem definidas, esta investigação afasta-se de um estudo de caso, no sentido rigoroso do termo, dado que no estudo de caso o investigador pretende “compreender em profundidade o objecto de estudo” (Ruela, 1998: 71), através de uma participação activa, chegando, tanto quanto possível, até às últimas consequências para a compreensão da situação que quer observar, enquanto que no nosso estudo apenas pretendemos conhecer representações dos directores dos Centros de Formação e de alguns formadores e formandos, sobre a formação contínua desenvolvida antes e após a reorganização curricular, nos Centros de Formação a que pertencem.

Estes campos de estudo também foram por nós seleccionados pelo facto de possuímos expectativas positivas, relativamente à colaboração dos seus representantes, assim como das respectivas equipas de formadores e formandos, pelo que sem essa colaboração seria impossível a realização da componente empírica deste trabalho. Influenciou também esta escolha a sua situação geográfica, dado ficarem relativamente próximos da nossa residência.

4. Estruturação do trabalho

O trabalho que aqui apresentamos está organizado em cinco capítulos:

- No capítulo I construímos um percurso que apresenta a evolução do conceito de currículo até à actual reorganização curricular. Neste sentido, fizemos uma breve análise deste conceito à luz das concepções teóricas que têm sido dominantes, focalizamos as concepções de

currículo subjacente à actual reorganização curricular e a especificidade do currículo nos processos de monodocência do 1º ciclo.

- No capítulo II tecemos algumas linhas teóricas que têm constituído o campo da formação contínua de professores. Neste âmbito, fazemos uma breve abordagem aos sentidos da formação contínua nas últimas três décadas e às linhas de ruptura em relação aos paradigmas que têm orientado as práticas de formação contínua. Focalizamos o nosso olhar para o emergir dos CFAE's no nosso país e realçamos a necessidade de formação contínua centrada na escola, referindo-nos às suas características essenciais. Por fim, tentamos construir pontes entre a actual reorganização curricular e a formação contínua de professores.

- No capítulo III descrevemos a metodologia do estudo, começando por apresentar as características da investigação qualitativa, já que foi este o procedimento metodológico pelo qual optámos. Justificamos a pertinência de utilização da entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de dados da componente empírica e o que pretendemos saber com a sua utilização, bem como da análise de conteúdo, como instrumento de construção de conhecimento. A terminar referimo-nos às opções que fizemos nessa análise, direccionando o nosso olhar para os documentos e os discursos produzidos pelos entrevistados.

- No capítulo IV apresentamos os resultados da análise de dados documentais. Neste sentido, analisamos as acções e modalidades de formação acreditadas e financiadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e pelo PRODEP e os reflexos da reorganização curricular nos planos de formação dos anos 2000, 2001 e 2002 em dois CFAE's.

- No V capítulo procuramos interpretar as representações que os entrevistados (directores, formadores e formandos) têm da formação que é organizada e desenvolvida nos CFAE's a que pertencem, numa relação permanente com as mudanças introduzidas com a actual reorganização curricular e os constrangimentos e facilitadores da organização e desenvolvimento dessa formação. Para isso, definimos as dimensões e categorias que orientam a nossa análise e os procedimentos adoptados na organização e análise de dados que obtivemos. Por fim, procedemos à análise e interpretação das dinâmicas da formação contínua nos dois CFAE's que constituem o nosso campo de estudo, no olhar de actores que participam na concepção e desenvolvimento dessa formação.

Para terminar, e tendo em conta as questões de partida, os objectivos que nos orientaram, o quadro teórico de referência e os dados recolhidos no trabalho empírico, tecemos algumas reflexões e considerações finais, que visam elucidar o percurso traçado e incluem as contribuições deste estudo e algumas pistas para futuras investigações neste campo.

CAPÍTULO I

UM PERCURSO PARA UMA DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO

INTRODUÇÃO

O conceito de currículo entrou no vocabulário educacional a partir do momento em que a escolarização passou a ser uma actividade organizada, começando a ser utilizado a partir de 1633 quando apareceu no “Oxford English Dictionary”, com o sentido de disciplina. Posteriormente, em 1895 também se debatia o conteúdo e as formas de organização do currículo na fundação da “National Society for the Study of Education” e no séc. XX surgiram algumas tendências que reconheciam o currículo como uma nova área do conhecimento educativo (cf. Pacheco, 2001: 22). Depois dessa data, muitos autores (Dewey, Bobitt, Tyler) realizaram e publicaram obras sobre esta nova área do conhecimento, reforçando cada vez mais o seu lugar no campo educativo. O que se ensinava às crianças na escola começou a ser questionado, pensando-se na escola e no currículo como meios ideais para a concretização dos novos desafios que a sociedade exigia.

Ao longo dos tempos, as discussões em torno do currículo evoluíam, sendo o seu sentido visto em diferentes perspectivas. Na verdade, a sua terminologia sugere grande ambiguidade, dado que dela não se pode retirar apenas um sentido, sendo aplicável a uma diversidade de funções e de conceitos, dependendo das perspectivas e dos contextos em que é utilizado, do que resulta a inexistência de uma natureza única deste conceito. Relativamente à falta de precisão, é um facto que para muitos educadores o currículo é ainda concebido como o conjunto dos programas escolares. Esta é uma perspectiva tradicional do currículo, com origem na tradição “latino-europeia”, que o vê como sinónimo de programa. Contudo, foram surgindo outras definições de currículo que não o limitam apenas ao sentido de programa, começando a ser compreendido “como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem” (Pacheco, 2001: 17). Esta é uma perspectiva “anglo-saxónica” que compreende o currículo de uma forma abrangente, muito mais complexa do que a noção de programa.

Pelo exposto, facilmente se compreende a natureza polissémica deste conceito, para além da sua constante transformação. Numa análise histórica do conceito de currículo podem-se captar grandes discontinuidades e rupturas em torno da sua evolução (cf. Goodson, 1999: 7). Para o seu desenvolvimento, ao longo do séc. XX, surgiram intensas reflexões e debates que terão continuidade enquanto a escola estiver confrontada com desafios educativos cada vez mais exigentes. Neste sentido, o entendimento e a construção do currículo não é algo pronto de uma vez por todas; é, sobretudo, algo em constante evolução, na qual o tempo e o contexto onde se situa, tendem a construir e reconstruir as mistificações em torno do seu significado.

No nosso país, o currículo é um conceito relativamente recente, se considerarmos a sua significação noutros contextos culturais. Apenas surgiu de modo mais visível com a reforma curricular dos ensinos básico e secundário¹, com origem nos princípios definidos na LBSE (1986). Esta reforma introduziu nos discursos sobre a educação os termos de organização curricular, currículo, teoria do currículo, plano curricular e desenvolvimento curricular. A partir daqui, apesar de não ter ainda uma tradição académica, temos verificado que o conceito de currículo tem assumido especial relevância, ao ser cada vez mais utilizado nos discursos de políticos, professores, alunos, encarregados de educação e população em geral. No entanto, estes referem-se, muitas vezes, ao currículo de forma pouco clara, fazendo transparecer significações diferentes.

Actualmente o currículo é uma área do saber integrada nas Ciências da Educação, por vezes, designada de Teoria e Desenvolvimento Curricular, e faz parte dos cursos de formação de professores. Esta disciplina integra entre outros conhecimentos, as teorias curriculares, os fundamentos para o planeamento curricular ao nível da sociedade, dos alunos, das culturas e ideologias e os contextos de decisão curricular (cf. Pacheco, 2001: 26). Deste modo, o acto didáctico corresponde ao currículo em acção ao abranger tanto o campo teórico e prático do conhecimento educativo escolar, como o campo organizacional e procura desenvolver uma visão interdisciplinar, que proporcione uma análise e uma compreensão holística das situações escolares.

Mas, como dissemos, o conceito de currículo é complexo e tem gerado divergências em torno do seu significado. Por isso, para um melhor entendimento das perspectivas que influenciaram a sua evolução, no sentido de podermos contextualizar posturas que assumimos e opções que fizemos, tanto no trabalho empírico como nas leituras e interpretações dos dados recolhidos, consideramos pertinente, neste capítulo, fazer uma análise da evolução conceptual e teórica ocorrida neste campo, desde as primeiras concepções curriculares até à actual reorganização curricular. Neste sentido, após esta reflexão sobre o conceito de currículo, referimo-nos, nos pontos I-1 e I-2, ao seu percurso evolutivo a partir das teorias clássica, técnica, prática e crítica e ao conceito de currículo na actual reorganização curricular do ensino básico. Nos pontos I-3 e I-4 focamos o nosso olhar para os sentidos do currículo nesta reorganização curricular e para a especificidade do currículo nos processos de monodocência do 1º ciclo.

¹ A Reforma Curricular referida foi legislada pelo Decreto-Lei 286/89, iniciada em regime experimental em 1990 e generalizada em 1991. Antes desta Reforma Curricular houve algum debate neste campo a partir das propostas divulgadas pela CRSE (Comissão de Reforma do Sistema Educativo).

I-1. O CURRÍCULO EM DIFERENTES CONCEPÇÕES CURRICULARES

O sistema educativo em Portugal tem vivido, a partir da década de setenta, permanentes transformações. É no âmbito desta dinâmica de mudança que assistimos nos últimos anos ao surgimento de um novo discurso curricular que tem provocado a acção, o debate e a produção teórica e investigativa sobre as inovações curriculares. Assim, foram surgindo diversas teorias curriculares com ângulos de abordagem, por vezes, contraditórios com o intuito de melhor argumentar a favor da problemática que envolve este campo de estudo. Tais teorias são como que sínteses das várias concepções curriculares e representam diferentes concepções de educação escolar. Neste estudo apresentamos um esboço das orientações básicas que têm dominado as diferentes teorias e que, em nosso entender, mais marcaram a evolução no campo curricular.

Teoria académica ou tradicional

Numa visão académica e tradicional, o currículo é entendido como uma herança cultural que serve para transmitir valores perenes e virtudes intelectuais, constituindo-se como que uma súmula de exigências académicas expressas num corpo alargado de disciplinas que visam apenas desenvolver os processos cognitivos e que recorre a uma avaliação sumativa do produto final. Nesta orientação é efectuada uma aplicação rígida do currículo nacional, de igual forma em todos os contextos educativos, através de um modelo de ensino fechado, baseado num currículo elaborado pela administração central e aplicado por professores que incutem conteúdos memorizados, através de uma metodologia predominantemente expositiva. O professor, possuidor de um saber acumulado, tem o papel de transmissor de conhecimentos. Nesta teoria, fala-se do currículo apenas como um conjunto de normativos programáticos organizados por “arquitectos” da estrutura do ensino, em que os professores apenas concretizam as suas previsões, sem participarem na sua construção, e não são consideradas as necessidades dos alunos a quem se destina o currículo. Como acentua Zabalza (1997: 12) “a cada um era encomendado o seu pedaço (...). E nada mais. As previsões de mais longo prazo, as referências a contextos (...) não faziam parte da missão encomendada a cada professor”. Deste esperava-se que transmitisse o saber acumulado de modo a preservar a herança cultural nacional, recorrendo à repetição que conduziria à memorização e reprodução.

Apesar de existirem certas especificidades entre as perspectivas existentes sobre esta teoria, em todas elas, os professores assumem o papel de actores principais da educação escolar, aos quais compete instruir os alunos, no sentido de preservar uma tradição cultural e desenvolver uma racionalidade que cultiva a dimensão cognitiva do ensino, na qual é

valorizada a repetição e a memorização (cf. Leite, 2002: 57). No entanto, as escolas necessitam de ser vistas de forma muito mais complexa do que simples instituições reprodutoras. E, neste sentido, por vezes interrogámo-nos sobre as consequências de tal educação escolar:

Como é que seres passivos, a quem são ministrados conhecimentos únicos e uniformizantes, podem intervir e modificar uma sociedade que sempre foi desigual?

As críticas a esta posição que concebe o currículo como um documento organizado em torno de disciplinas e conteúdos clássicos que desenvolvem uma racionalidade considerada como única e lógica, realçaram o facto da educação escolar não responder às “necessidades e vivências de um mundo cada vez mais industrializado e técnico, nem respeitar o aluno como ser individual e social, com a sua especificidade e em interacção com a sociedade” (Leite, 2002: 58). Neste sentido, foram-se desenvolvendo argumentos de censura à concepção existente de currículo, que questionavam o papel preponderante dos professores e a organização escolar existente, a qual se centrava no ensino e não na aprendizagem, opondo-se assim ao reducionismo de administração científica em que se baseava o desenvolvimento curricular. Segundo Leite (*idem*) “é neste contexto que surgem os primeiros estudos sistemáticos em torno do currículo e que a educação começa a ser perspectivada como uma questão política que exige uma tarefa específica de investigação, estruturadora de um ensino eficaz e eficiente”.

Teoria técnica

As críticas em torno de uma educação escolar que se orientava pelas características que marcaram a perspectiva clássica deu lugar a uma orientação curricular tecnicista que obteve forte influência das correntes psicológicas comportamentalistas (*idem*). A perspectiva de Tyler (1973) é um exemplo paradigmático das orientações curriculares tecnicistas, a qual ficou bem arreigada nos discursos e práticas educativas. Sacristán (1998: 46) afirma que “para Tyler, o currículo é composto pelas experiências de aprendizagem planeadas e dirigidas pela escola para conseguir os objectivos educativos”. Neste sentido, a concepção de currículo que marcou esta teoria caracterizou-se como um processo tecnológico de produção que servia para regular os objectivos a atingir, sendo estes, o ponto de partida que determinava os processos de aprendizagem e os fins a alcançar, fins esses que eram definidos pelos políticos ou por decisores da administração central externos a qualquer contexto escolar. Desta forma, nas decisões curriculares nesta corrente teórica, são esquecidas as características dos seus destinatários, bem como os valores, ideologias e opções que informam e constituem a base das orientações do desenvolvimento curricular. Corroboramos Leite (2002: 59) quando refere que

“esta racionalidade instrumental ignora questões de ordem ética e ideológica e não tem em conta a complexidade e diversidade das situações inerentes aos processos educativos, reduzindo-os a meras técnicas geradoras de soluções normalizadas e normalizadoras”.

Apesar das limitações subjacentes a esta teoria curricular, ao ignorar as especificidades inerentes aos contextos educativos e procurar uma relação directa entre objectivos e resultados a atingir, onde os professores assumem o papel de meros consumidores de um currículo concebido por decisores externos, ela realçou que, além do ensino, também há a aprendizagem. Por isso, a partir daqui iniciou-se uma fase da educação escolar que foi dando importância à forma como cada aluno aprende e à forma como cada professor ensina, não esquecendo, contudo, que a orientação das actividades deve ser direccionada para os objectivos a atingir, sendo os desvios ocorridos controlados e orientados nesse sentido. A limitação existente da ideia do currículo, materializado num documento escrito no qual se enunciavam de forma minuciosa as intenções do ensino, os assuntos a ensinar e os meios mais eficazes para os atingir, foi sendo ampliada do sentido prescritivo para o sentido analítico dos processos da acção, que corresponde a uma progressiva tomada de consciência de que a sociedade não é homogénea, mas formada por um conjunto de grupos diversificados que interagem, valorizando-se cada vez mais a ideia da necessidade de preparar os alunos para nela desempenharem um papel activo.

Esta perspectiva curricular, sendo ainda muito restritiva, apresenta, relativamente à teoria clássica, “a vantagem de reclamar a importância da acção dos alunos, embora numa visão individualista, mecanicista e homogeneizante” (Leite, 2002: 60). Apesar destas limitações, esta teoria prevaleceu durante vários anos, por se desejar que o ensino respondesse às necessidades de desenvolvimento económico e tecnológico existentes na sociedade (*ibidem*: 61). Por outro lado, e secundando Pacheco (2001: 35), a teoria técnica é a que mais tradição tem nos estudos curriculares, dado que as raízes do seu racionalismo académico se estendem à Idade Média. Neste âmbito, Sacristán (1998: 39) também acentua que “ainda se pode observar, na realidade das práticas escolares, a força do *acadecismo*, principalmente ao nível do ensino secundário, mas com uma forte projecção no ensino primário”. Por seu lado, Goodson (1999: 31) partilha de uma opinião semelhante, ao afirmar que “o vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se”, apesar da necessidade que havia em abandonar o enfoque único que dominava o currículo como prescrição.

Porém, as críticas em torno de uma educação escolar que se orienta exclusivamente para os objectivos definidos pela administração central, sendo desenvolvidos uniformemente em

todas as escolas, geraram um movimento que deu importância aos processos de fazer com que o aluno aprenda de forma contextualizada e globalizante.

Teoria prática

A origem da teoria prática está ligada às discussões curriculares da década de setenta que enfatizam a prática curricular e reconhecem a devida importância que os professores têm no desenvolvimento do currículo. Porém, esta teoria vem perspectivar o currículo como uma prática resultante não só de uma relação existente entre especialistas curriculares e professores, mas também das condições em que se desenvolve essa prática. Como afirma Leite (2002: 63), nesta concepção “o currículo é, em essência, um processo formativo que integra as diversas componentes num todo global, permitindo uma diversidade de alternativas de acção – em substituição de posturas estandardizadas – e que, envolvendo todos os intervenientes em dinâmicas transaccionais, é simultaneamente gerador de uma contínua reflexão, reorganização e reconstrução”. Neste sentido, esta perspectiva tem subjacente uma concepção de escola que integra os valores e a cultura sociais e inclui no seu projecto educativo o desenvolvimento de atitudes e competências que promovem a educação para a cidadania.

Para o desenvolvimento desta teoria muito contribuíram os estudos de Schwab e Stenhouse ao valorizarem essencialmente as atitudes práticas e investigativas do professor, que fazem dele um protagonista do processo de construção e desenvolvimento curricular. Para Schwab, a teoria de construção e desenvolvimento do currículo integra os alunos, os professores, o meio e os conteúdos e valoriza as questões práticas em detrimento das questões teóricas. Por isso, esta perspectiva curricular gerou reflexões em torno dos objectivos da estrutura educativa e análises orientadas para o sentido do acto de educar. Segundo Leite (*ibidem*: 65) o estudo do currículo “baseado na prática teve o seu opogeu em 1969, com a publicação por Schwab do trabalho *The practical: a language for the curriculum*”, na qual é feita uma análise entre os enfoques teórico e prático, explicitando a posição do prático perante a teoria e vice-versa (*idem*).

Stenhouse (1984) não se contrapõe às ideologias veiculadas por Schwab, mas afirma também que o currículo é uma proposta que necessita de ser investigada (cf. Pacheco, 2001: 39). Assim, os problemas curriculares deixam de ser susceptíveis apenas de soluções teóricas, para passarem a necessitar de soluções práticas. Pacheco (*ibidem*: 38) confirma esta ideia ao referir que “o currículo é um amplo corpo de factos acerca dos quais a abstracção teórica guarda silêncio, que se deve buscar pela aplicação do método deliberativo”. A partir daqui, a ênfase dada às práticas desenvolvidas na sala de aula foi-se tornando uma postura de valores

cada vez mais sustentada. Este facto implicou a aceitação da ideologia de que o currículo não é constituído apenas por um plano descritivo da acção, mas formado pelas situações reais, enquanto vivências dessa acção.

Face às características desta teoria, facilmente se verifica que os pressupostos que dela emergem conferem mais atenção àquilo que se faz e menos àquilo que se espera fazer, ao valorizar mais as questões práticas. Nesta linha de valorização da prática, é reforçada uma concepção do currículo como processo de aprendizagem e não como mero produto, ao poder ser interpretado pelos professores para ser aplicado de forma diferenciada conforme o contexto educativo onde se desenvolve, ao contrário das orientações teóricas tecnicistas que consideram o currículo para atingir determinados fins, definidos de forma homogénea para todas as escolas. Segundo “esta corrente teórica, o processo de ensino e de aprendizagem é gerador de uma experiência em si mesma vital e potencialmente enriquecedora, justificando a atenção a ter com a selecção de conteúdos que traduzem experiências do presente e das realidades dos sujeitos em situação de aprendizagem” (Leite, 2002: 65).

Apesar de surgirem alguns discursos que apelam à necessidade de relacionar o desenvolvimento dos conteúdos com as vivências dos alunos, na verdade, e como é sabido, em muitos casos, tem continuando a prevalecer uma “educação bancária”² desligada das vivências dos alunos, inflexível às suas reais necessidades e à realidade do seu meio social. Esta prática de desenvolvimento do currículo tem, de facto, permanecido arraigada à educação escolar, e tem justificado uma série de críticas que apelam para uma visão integrada do saber, para a ligação com o meio e para “currículos interdisciplinares, integrados e globais” (Leite, 2002: 68).

O desenvolvimento desta perspectiva começa, assim, por lançar um olhar sobre a multiculturalidade e a complexidade das situações que existem nas escolas e tenta eliminar o isolamento das diferentes disciplinas, optando pela lógica da sua integração. Sem nos circunscrevermos a uma corrente curricular prática, é esta a postura curricular que nos orienta, ao ter subjacente um modelo de profissionalidade apoiada numa formação contínua reflexiva e prática que visa a (re)construção de saberes educativos de uma forma global e integradora.

² Expressão usada por Paulo Freire (1998:123) para caracterizar a educação como transmissão de conhecimentos estáticos. O autor opõe-se a esta concepção educativa e apela à necessidade de criar condições pedagógicas que permitam ao formando reflectir e actuar sobre os problemas do mundo que o rodeia, no sentido de os modificar. Por oposição a esta concepção de “educação bancária” de uma escola tradicional para a qual os alunos são objectos acrícos, onde é depositado o saber do mestre, Freire defende uma “educação libertadora”, “problematizadora”, como um acto “cognoscente” que contribui para a emancipação dos alunos, ao promover a sua participação e colaboração no processo de ensino/aprendizagem.

Teoria crítica

Como consequência das críticas efectuadas ao paradigma tecnológico, foram surgindo autores que reformularam as teorias anteriores, apontando para uma visão total da dimensão humana e procurando romper com a ideia de pessoa como um mero ser comportamental. Os adeptos desta teoria também defendem que a escola deve ter um papel activo na mudança da sociedade e não apenas um papel de reprodução social. Como afirma Leite (2002: 73) esta corrente curricular “focaliza a atenção na análise do currículo na sua globalidade”, opondo-se à “tradicional posição teórica que define um esquema racional de objectivos, meios para os conseguir e instrumentos de avaliação que controlem o processo de modo a evitar desvios” (*idem*). De facto, se forem consideradas as múltiplas diferenças que integram os territórios educativos, facilmente se compreenderá que uma resposta curricular uniforme é desadequada às diferentes realidades da população escolar e impede o enriquecimento que possa advir da diversidade sócio-cultural existente. Porém, nesta valorização da pluralidade humana, os defensores desta teoria chamam a atenção para a legitimidade dos valores considerados universais e para todos iguais, proclamando a igualdade e a emancipação para que todos os alunos aprendam a lidar com os problemas sociais, no sentido de os transformar, através do desenvolvimento de currículos que promovam o desenvolvimento pessoal e que recorram a metodologias baseadas na interacção e nas relações interpessoais. Neste sentido, as necessidades do aluno, tanto do ponto de vista do seu desenvolvimento global, como da sua intervenção na sociedade, passam a ser pontos de referência na configuração dos projectos educativos (cf. Sacristán, 1998: 42).

Embora esta perspectiva curricular valorize a pessoa enquanto ser individual e social e o sentido do acto educativo, para Sacristán (1998: 41) estas inovações curriculares tiveram maior impacto nos primeiros níveis de escolaridade: “a preocupação pela experiência e interesses do aluno está ligada historicamente aos movimentos de renovação da escola, se firma mais na educação pré-escolar e primária e se nutre de preocupações psicológicas, humanistas e sociais”.

Para a concretização desta perspectiva crítica, Leite (2002: 78) percebe os professores “como profissionais reflexivos que partem da compreensão dos contextos onde se situam e onde o ensino tem lugar para levarem a cabo práticas facilitadoras do desenvolvimento autónomo, libertador e crítico daqueles a quem ensinam”. Pacheco (2001: 40) também partilha, de certo modo, esta opinião ao afirmar que esta teoria se insere “numa perspectiva emancipadora de currículo, afastando-se, em termos conceptuais, das teorias técnica e prática. O currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor

individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica”. Na verdade, para que se mantenha o dinamismo de uma sociedade em permanente evolução, como a nossa, é necessário desenvolver nos alunos uma posição crítica e interventiva, para nela desempenharem um papel activo. Neste sentido, valoriza-se a participação activa de alunos e professores em reflexões sobre os valores sociais, considerando-se que estas reflexões possam contribuir para desenvolver competências de intervenção social. Por outro lado, no domínio do desenvolvimento do currículo, é a corrente que aproxima as aprendizagens à realidade social, favorecendo nos alunos a capacidade de aprender a aprender e o desenvolvimento da motivação, sentido crítico e respeito pelo outro. Para isso, esta teoria valoriza não só “o quê ensinar e como” (Leite, 2000: 6), mas também, e, sobretudo, “o porquê e para quê ensinar e fazer”(idem), e dá maior autonomia e poder de decisão aos professores (cf. Leite, *idem*) em todo o processo de reconstrução e desenvolvimento curricular. Esta visão de currículo como algo que se (re)constrói exige uma intervenção activa, através de um processo constante de deliberação e negociação aberto, não apenas entre os alunos e professores, mas num processo de envolvimento de encarregados de educação, representantes sociais, intelectuais, entre outros agentes educativos, de forma a aumentar a co-responsabilização dos parceiros educativos e evitar a mera reprodução de decisões.

Apesar de possuírem características que as diferenciam substancialmente, as teorias analisadas não são estanques, interligam-se e complementam-se, contribuindo para que se tenha desenvolvido uma aceção do currículo como um projecto em construção, o qual é determinado pelas condições políticas, culturais, administrativas e institucionais inerentes ao contexto educativo. No quadro I sintetizamos algumas das características que mais as diferenciam, ao nível das orientações curriculares, do papel dos professores e dos alunos.

QUADRO I - CARACTERIZAÇÃO DAS TEORIAS CURRICULARES

Teorias	Orientações curriculares	Papel dos professores	Papel dos alunos
Académica ou Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo visto como uma herança cultural que serve para transmitir valores perenes de um conhecimento único e universal; - Aplicação rígida do currículo nacional, de igual forma em todas as escolas; - O ensino apenas visa o desenvolvimento de processos cognitivos; - A instrução valoriza a memorização e reprodução. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor é um transmissor de conhecimentos de um saber acumulado; - Metodologia apenas expositiva, sem a participação dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos são seres passivos, desprovidos de qualquer saber.
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo como um documento que enuncia minuciosamente as intenções, os assuntos e os meios mais eficazes para os atingir; - Relação directa entre objectivos e resultados a atingir; - Objectivos definidos pela administração central e desenvolvidos uniformemente em todas as escolas; - Currículo com sentido apenas prescritivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor assume o papel de mero consumidor de um currículo concebido pela administração central; - Metodologia expositiva com características de uma "educação bancária" (Freire, 1972). 	<ul style="list-style-type: none"> - Acção dos alunos vista numa perspectiva mecanicista e homogeneizante.
Prática	<ul style="list-style-type: none"> - Enfatiza as práticas curriculares; - Currículo visto como processo de aprendizagem e não como produto; - Currículo deixa de ser um documento prescritivo, para passar a ser formado pelas situações e vivências reais; - Integra os valores e a cultura sociais; - Contribui para uma inserção futura dos alunos na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interpreta o currículo e desenvolve-o de forma diferenciada conforme os contextos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nos processos de aprendizagem, parte-se das aprendizagens e vivências dos alunos.
Crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Currículo nacional flexível, opondo-se à rigidez curricular que existia anteriormente; - Currículo é visto na sua globalidade opondo-se a uma visão uniforme; - Valoriza a pluralidade humana; - Currículos adequados ao multiculturalismo existente nas escolas; - Currículo como resultado dos professores agrupados e não isolados; - Aponta para a escola como local de decisão; - O currículo visa uma educação para o exercício de uma cidadania crítica; - Valoriza não só "o quê ensinar e como", mas também "o porquê e para quê ensinar e fazer" (Leite, 2000: 6) aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor é visto como um profissional investigador e reflexivo que parte da compreensão do contexto; - Práticas de desenvolvimento autónomo, libertador e crítico; - Adquire maior autonomia e poder de decisão no processo de reconstrução e desenvolvimento curricular; - É visto como configurador do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenientes activos em todo o processo de ensino aprendizagem; - Participam de forma activa na construção e desenvolvimento dos projectos curriculares.

No desenvolvimento das ideologias que marcam a perspectiva crítica, assumem particular importância os projectos curriculares de escola e a formação contínua de professores. Para isso, e tendo por base a postura que assumimos de privilegiar as características desta teoria, sustentamos a importância de uma formação contínua integral e contextualizada, que dê o devido relevo à dimensão prática, no sentido de aumentar a sua relação com os conteúdos teóricos, partindo estes de situações problemáticas reais que carecem de ser resolvidas, e não de um mero acumular de conteúdos teóricos que podem, ou não, ser utilizados posteriormente. Conscientes desta orientação, tal como Leite (2002: 79), advogamos a existência crescente de uma interacção positiva entre os académicos/teóricos e os práticos que “preveja um envolvimento implicado de uns e outros em processos de reflexão, questionamento e compreensão das próprias práticas que se assumem, assim, simultaneamente, como um campo de construção teórica e de estruturação da acção”.

De facto, em nossa opinião, para que os professores funcionem como intelectuais responsáveis pela formação de crianças e jovens no sentido de se tornarem cidadãos reflexivos, críticos e activos, não podem continuar a acumular experiências práticas sem buscarem explicações para a ocorrência dessas práticas e sem se disponibilizarem para o seu questionamento e reflexão conjunta, para que possam triangular pontos de vista e conhecer novas formas de agir. É nesta interacção e enriquecimento pedagógico que valoriza a partilha de saberes e experiências, numa perspectiva de integração globalizante (características da perspectiva crítica do desenvolvimento do currículo), que se enquadra uma formação contínua, que promova nos formandos uma visão da escola como instituição crítica e aprendente e que, colectivamente, configura processos de reconstrução e desenvolvimento de currículos adequados às características diversas da população escolar.

No quadro destas ideias, corroboramos Stenhouse (1985) quando defende uma formação contínua que promova o envolvimento activo dos professores como investigadores. Para este autor, só esta atitude permite aos professores a sua inserção nos contextos sociais e institucionais onde pertencem, para que, posteriormente, possam procurar soluções para os seus problemas reais (cf. Leite, 2002: 83). Não obstante a importância atribuída à investigação, consideramos, também, que o desenvolvimento da formação contínua deve ser orientado por metodologias que adoptem processos sistemáticos e cíclicos de investigação-reflexão-acção. Desta forma, os professores podem ter um importante papel ao nível da recontextualização curricular e das condições que criam para a construção e desenvolvimento do seu significado. Nesta lógica de acção educativa, o currículo é construído à medida que sobre ele se vai reflectindo e desenvolvendo, perspectiva que se distancia determinantemente da rigidez que caracteriza as concepções tradicional e tecnicista do currículo.

Afastando-se substancialmente do determinismo que caracteriza as concepções anteriores, neste posicionamento teórico as relações que se geram no espaço escolar conduzem “à produção de saberes, à autonomia e à reconstrução ou reconceptualização social” (*ibidem*: 89). São os princípios subjacentes a esta concepção curricular que consideramos mais adequados para orientar o processo de concepção e desenvolvimento da formação contínua de professores, ao ter subjacente o desenvolvimento de uma formação que aposte nos saberes fazer e nos saberes ser, a partir de situações pedagógicas que permitam aos formandos desenvolver atitudes reflexivas, críticas e emancipatórias e intervir na (re)construção e desenvolvimento interactivo de currículos escolares contextualizados e globalizantes.

Porém, no decorrer desta investigação fomo-nos interrogando, com alguma frequência, sobre as formas adoptadas pela formação contínua, no sentido de gerar atitudes motivadoras nos formandos para a reconstrução e desenvolvimento de currículos que respondam às necessidades dos diversos contextos educativos. Entre outras, colocámos as seguintes questões:

Será que os programas de formação contínua integram acções que visam desenvolver atitudes, necessárias nos professores, no sentido de configurarem e desenvolverem currículos adequados às necessidades da população escolar onde trabalham? Ou será que se baseiam em situações hipotéticas que, muitas vezes, nada contribuem para o desenvolvimento organizacional e profissional dos formandos? Qual será a concepção de currículo que prevalece durante as acções relacionadas com a actual reorganização curricular? Será que a oferta, ou a procura, de formação parte das necessidades das escolas e dos professores, para que sejam agentes de inovação e mudança? Ou, pelo contrário, teve apenas como ímpeto as obrigatoriedades impostas pelo Ministério da Educação?

São estas e outras questões que, juntamente com os factores que motivaram de forma intrínseca esta investigação, se vão constituindo como molas impulsionadoras da reflexão que temos desenvolvido e é a elas que procuramos responder no decorrer da investigação empírica. No sentido de buscar os fundamentos teóricos que suportem essas respostas, no ponto seguinte estudamos o conceito de currículo na actual reorganização curricular.

I-2. O CURRÍCULO NA ACTUAL REORGANIZAÇÃO CURRICULAR

As novas exigências que, nos últimos anos, são colocadas à escola têm contribuído para que o currículo tenha sido alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores, especialistas e organizações várias, envolvidos no acto de educar, e para que tenha adquirido cada vez mais consistência e visibilidade. A partir de estudos que têm sido efectuados por vários autores sobre a educação escolar, tem-se tornado consensual a ideia de que não é possível garantir aprendizagens a públicos tão diversos como encontramos hoje nas escolas, com uma matriz uniforme realizada por decisores externos, como aquela que caracterizava as concepções curriculares clássica e técnica, definidas apenas para um público de elite. Roldão (1999: 29) acentua esta ideia ao afirmar que “não é possível continuar a conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido”. A consciencialização da necessidade de mudanças ao nível do currículo originou, a partir da década de oitenta, alterações significativas na organização e na gestão curriculares do ensino básico.

Com a publicação do diploma legal que define a actual reorganização curricular³, o Ministério da Educação pretende deslocar parte das decisões e da responsabilidade de gestão do currículo para as escolas, dado que estas estão próximas das situações que enfrentam e são quem melhor conhece os seus públicos, podendo, por isso, melhor analisar essas situações e actuar face a elas. É nesta lógica que a reorganização curricular vem afirmar a necessidade dos projectos curriculares, como forma de contextualizar as prescrições curriculares da administração nacional, tornando-se, assim, o currículo cada vez menos prescritivo e mais construtivo. Deste modo, a reorganização curricular veio pôr a tónica sobre aquilo que consideramos essencial em qualquer processo de mudança, ao enunciar as escolas e professores como protagonistas no desenvolvimento do importante papel que desempenham, de adequação do currículo nacional às realidades locais.

Porém, apesar desta tentativa de emancipação das escolas, o poder central não deixa de continuar a exercer uma forte regulação, ao definir o que é comum para todas as escolas, isto é, o que deve ser preservado a nível nacional. Neste sentido, o currículo definido pelo Ministério da Educação estabelece as “competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas

³ O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro define a reorganização curricular do ensino básico, o qual produziu efeitos no 1º e 2º ciclos no ano lectivo de 2001/2002. No 3º ciclo produziu efeitos no ano lectivo de 2002/2003 para o 7º ano, sendo gradualmente generalizada aos anos seguintes.

que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (art. 2, ponto 2). Mas, a sua concretização já não é um processo tão rígido e imutável, como acontecia nas concepções curriculares referidas anteriormente (clássica e técnica). Pretende-se que as orientações curriculares definidas pelo poder central sejam flexíveis, no sentido de permitir a procura de respostas adequadas à diferenciação existente e às necessidades características de cada aluno, escola e região. Assim, a partir destas orientações curriculares, cabe a cada escola a responsabilidade de organizar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma a responder às necessidades do seu contexto educativo. Por isso, as tensões quanto ao que deve constituir os conteúdos de aprendizagem são inerentes à permanente reconstrução do currículo, passando por uma permanente negociação e balanço. Trata-se de equacionar caminhos diferenciados que conduzam a um maior sucesso da escola, dentro das balizas nacionalmente estabelecidas e controladas (cf. Roldão, 1999: 29), deixando, assim, de existir uma concepção de currículo formado por decisões definitivas, prescritivas e imutáveis.

A nossa intenção em reflectir, neste ponto, sobre as orientações curriculares subjacentes à actual reorganização curricular, justifica-se também por algumas dúvidas, relativamente às mudanças introduzidas. Sistematizamos algumas dessas dúvidas com as questões a seguir formuladas, com o objectivo de encontrarmos os sentidos práticos que tais mudanças reflectem:

O que é que realmente mudou na escola e no currículo com a actual reorganização curricular? Que ênfases foram dadas na organização e gestão do currículo? Que implicações têm essas mudanças nas práticas de trabalho dos professores? Que sentido têm as práticas que se preconizam? Que concepção de currículo está subjacente às mudanças superiormente introduzidas? Que medidas foram tomadas antes de ser generalizada a reorganização curricular, isto é, como foram envolvidos os professores para a concretização dos princípios e medidas que integra esta nova concepção de educação e de currículo?

No sentido de garantir uma formação de base com qualidade para todos os alunos, entendida como o “início de um processo de educação e de formação ao longo da vida”, (preâmbulo do Decreto-Lei) as medidas tomadas concedem uma particular atenção às situações de exclusão escolar, às aprendizagens consideradas cruciais e aos modos como as mesmas se desenvolvem. Neste sentido, verificamos que os principais vectores de força das inovações introduzidas no diploma legal que define a reorganização curricular (Decreto-Lei 6/2001) se relacionam com os *princípios gerais e orientadores* do currículo nacional, a sua *organização e gestão* e a *avaliação* das aprendizagens.

Os *princípios gerais* definem uma nova visão de currículo, de desenvolvimento curricular e novas práticas de gestão curricular, sistematizados nas seguintes ideias:

- um entendimento de currículo nacional como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (...), tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei” (art. 2, ponto 1);

- a definição de um conjunto de competências essenciais e estruturantes para cada um dos ciclos, o perfil de competências terminais para o ensino básico e as experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos;

- a concepção do projecto curricular de escola (PCE)⁴ e do projecto curricular de turma (PCT)⁵ como estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola e de cada turma. Enquanto que o PCE é concebido, aprovada e avaliado pelos órgãos de administração e gestão da escola, o PCT é concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular da turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (art. 2).

Relativamente aos *princípios orientadores* do desenvolvimento do currículo, ressaltam, também, as seguintes ideias nucleares:

- necessidade de coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário;

- uma perspectiva de currículo e de avaliação como duas componentes integradas de um mesmo processo, no qual a avaliação serve de elemento regulador;

- existência de três novas áreas curriculares não disciplinares, que visam a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, além das áreas curriculares disciplinares;

- integração da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares, com carácter

⁴ A necessidade de um PCE “coloca-se perante a questão da adaptação do currículo pelos professores, tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto da escola e funcionando como um elo de ligação intermédio entre o currículo-base e o projecto educativo da escola, por um lado e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro” Pacheco (2001: 91). Desta forma, o projecto curricular é um projecto de acção que passa pela concretização das prioridades definidas no projecto educativo.

⁵ O PCT é formado por um conjunto de decisões articuladas que concretizam as orientações curriculares de âmbito nacional, o projecto educativo e o projecto curricular de escola em propostas de intervenção pedagógico-didácticas adequadas ao contexto específico de uma turma. É através do PCT que é possível respeitar os alunos de cada turma e articular a acção dos professores intervenientes no processo educativo dessa turma, permitindo uma articulação horizontal e vertical entre os conteúdos das várias áreas disciplinares (cf. Leite e al., 2001: 69). Neste sentido, o PCT tenta responder às necessidades de uma turma, estando articulado com o projecto educativo e com o projecto curricular da escola e proporciona uma visão interdisciplinar e integrada do saber.

transversal à formação vivida pelos alunos;

- obrigatoriedade das aprendizagens experimentais no ensino das ciências e sua valorização nas restantes áreas disciplinares, como forma de promover a vertente prática no desenvolvimento da aprendizagem;

- racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;

- reforço da capacidade de decisão das escolas na gestão do currículo, através da concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares adequados ao contexto de cada escola e de cada turma, em concordância com o respectivo projecto educativo;

- valorização da diversidade de metodologias e de estratégias e actividades de aprendizagem, dando-se particular ênfase ao recurso de tecnologias de informação e comunicação;

- valorização da diversidade de ofertas educativas, no sentido de assegurar a todos os alunos a aprendizagem e desenvolvimento das competências essenciais definidas para cada ciclo e, assim, poderem concluir a escolaridade obrigatória (art. 3º).

Na *organização e gestão* do currículo do 1º ciclo, são definidas como áreas curriculares disciplinares as áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras e criadas três novas áreas curriculares não disciplinares, com tempo próprio no horário dos alunos e professores: Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica. Pelo facto de serem áreas novas e marcantes nesta reorganização curricular, consideramos pertinente caracterizá-las quanto aos seus objectivos.

O Estudo Acompanhado tem como objectivos desenvolver capacidades de aprender a aprender, permitir que os alunos realizem as aprendizagens com maior autonomia e exercitar métodos de estudo, de trabalho e de organização.

A Área de Projecto tem como objectivos envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos e promover a articulação de saberes das diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção.

A Formação Cívica visa contribuir para a construção da identidade e desenvolver a “consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes (...) na vida da turma, da escola e da comunidade” (art. 5º, ponto c). Esta área curricular é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, na medida em que privilegia o debate sobre temas e problemas relevantes da comunidade e da sociedade. Por isso, tal como as outras áreas curriculares não disciplinares propicia a oportunidade para se promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, devendo ser desenvolvida em articulação com as áreas curriculares disciplinares. Pelas suas características, estas áreas são espaços privilegiados de comunicação,

bem como a valorização da Língua Portuguesa e da dimensão humana do trabalho, ou seja, constituem *formações transdisciplinares*, consideradas essenciais para a aprendizagem e a formação geral.

O diploma analisado deixa aberta a possibilidade da escola realizar ainda actividades de enriquecimento do currículo, através de projectos que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos. Estas actividades deverão incidir nos domínios desportivo, artístico, científico ou tecnológico. As actividades de complemento ou enriquecimento curricular, como refere a LBSE (art. 48), pretendem contribuir para centrar o processo formativo nos alunos e melhor corresponder aos seus interesses e motivações. Efectivamente, este tipo de actividades implica o desenvolvimento de novas formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos e, por isso, pode proporcionar às escolas maior autonomia pedagógica e liberdade de iniciativa.

A *avaliação* é entendida como “um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico” (art. 12º, ponto 1) e não apenas como um processo certificador da aquisição de conhecimentos. Por isso, é enunciado o desejo de que seja dada especial relevância à participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação na avaliação das aprendizagens. Na verdade, a modificação para que se aponta nos procedimentos avaliativos é a necessidade de pôr em prática uma avaliação efectivamente formativa (contínua, sistemática, participada, centrada no processo educativo e não apenas no produto final, individualizada e realizada no decorrer da aprendizagem).

Relativamente à avaliação, a grande novidade também se prende com as provas de aferição, entendidas como instrumentos de avaliação do currículo nacional. É dito que estas provas se destinam a fornecer informação aos professores, às escolas e à administração central “não produzindo efeitos na progressão escolar dos alunos” (art. 17). Neste sentido, constituem-se como indicadores valiosos para as estruturas centrais que dirigem e regulam a educação, para as escolas e para a sociedade em geral e os seus resultados podem fornecer um recurso de elevada valia para orientar a escola na realização de novas práticas, ao permitir a identificação das suas virtudes e deficiências.

Mas, serão estes os sentidos que têm estado subjacentes à realização da avaliação aferida? Será que tem sido orientada pelos princípios que caracterizam a perspectiva crítica do desenvolvimento do currículo? Ou tem sido baseada nas concepções tecnicistas? Será que a sua concretização e divulgação dos resultados aposta nos princípios de flexibilização, diferenciação e adequação curricular? Ou é contraditória aos princípios do próprio diploma que a regulamenta?

Poderíamos ampliar o leque de questões relacionadas com os sentidos desta avaliação, contudo, julgamos serem estas suficientes para reflectirmos sobre algumas orientações ideológicas que têm caracterizado a sua concretização e sobre alguns efeitos por ela gerados.

Na nossa experiência profissional temos constatado que a avaliação aferida efectuada anualmente tem gerado grande controvérsia entre os professores. A polémica que tem ocorrido baseia-se na aparente indiferença por parte do Ministério da Educação à diferenciação contextual e humana das escolas do nosso país. Este juízo advém-nos do facto do Ministério da Educação não ter equacionado a diferenciação existente e não ter valorizado o que cada escola e seus agentes educativos fazem em cada contexto específico, ao balizar com critérios uniformes a qualidade das escolas pela classificação alcançada. Na nossa perspectiva, esta atitude contrapõe-se aos sentidos que orientam a necessidade de realizar projectos curriculares de escola e de turma, visto julgar as práticas da flexibilização, adequação e diferenciação curricular e pedagógica na vala comum da competitividade do país. Pensamos que, desta forma, a avaliação aferida que se tem realizado baseia-se numa concepção que valoriza os produtos alcançados em detrimento das condições e dos processos de ensino-aprendizagem.

Na nossa perspectiva, para que esta avaliação adquira o sentido que lhe está subjacente, e que consideramos de crucial importância para que o Estado possa garantir “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art. 2, ponto 2) e para que sejam criadas as necessárias “condições de promoção do sucesso escolar e educativo” (art. 7º, ponto o) de todos os alunos, como a LBSE determina, cabe ao Ministério da Educação integrar nos critérios definidos para o processo avaliativo formas de atender à diferenciação das escolas, a nível da situação contextual, dos recursos e das características históricas, sociais e culturais que as influenciam e distinguem, deixando de aplicar uma avaliação baseada em critérios uniformizantes, que abrangem de forma rígida e igual contextos educativos que em nada se assemelham.

Finalmente o diploma analisado (Decreto-Lei 6/2001) dá algum relevo à necessidade de organizar acções de formação contínua com modalidades centradas na escola e nas práticas profissionais e à necessidade de atender às áreas curriculares não disciplinares. Também não descorou a necessidade de formação especializada de professores nesta nova estrutura de escola, com particular atenção para as “áreas de desenvolvimento curricular, de supervisão pedagógica e de orientação educativa” (art. 18).

Através da análise efectuada, verificamos que a noção de currículo adoptada está ligada a quatro preocupações centrais: *flexibilização, diferenciação, adequação e articulação*, com o sentido de flexibilizar os conteúdos, promover a diferenciação pedagógica, adequar o currículo ao contexto de cada escola e de cada turma e articular as áreas e ciclos de ensino. Neste

sentido, e tendo por base a necessidade de combater a exclusão social, o abandono escolar que se tem verificado durante o ensino básico e o consequente ingresso precoce na vida activa, o Ministério da Educação preconiza um projecto abrangente, de uma educação ampla que reúne as componentes científica e pedagógica com a comportamental. Baseando-se nesta postura é concedida à escola alguma autonomia e determinado que esta é o lugar privilegiado para o desenvolvimento da cidadania. Este pressuposto aponta para a necessidade de integrar e articular no desenvolvimento do currículo experiências de aprendizagem que permitam construir uma escola para todos, mais humana, criativa e inteligente, onde todas as crianças e jovens aprendam mais e de forma mais significativa. Para isso, Mouraz e Silva (2000: 76-77) afirmam que “cada escola tem que responder com um plano organizativo e curricular às realidades sociais e aos tempos actuais e portanto tem que conceber o seu projecto curricular que se deve constituir em diferenciação de caminhos, em adequação de modos e em flexibilização”. Na verdade, a concretização de um currículo que promova determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa, pressupõe que se estabeleçam diferentes percursos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas. Trata-se, como afirma Abrantes (2001: 43), “de promover a diferenciação pedagógica, diversificando as estratégias de acordo com as situações”. Perante estas prioridades, o desenvolvimento do currículo nacional deve partir da sua adequação ao contexto de cada escola, e de cada turma, através da concepção, desenvolvimento e avaliação dos projectos educativos e curriculares, sustentados na colaboração, investigação e reflexão individual e colectiva. Fica assim aberto o caminho para que cada escola possa promover, de forma autónoma, a adequação da sua oferta educativa ao contexto sócio-cultural em que se insere.

Na nossa perspectiva, a reorganização curricular, ao integrar os princípios gerais e orientadores que enunciamos anteriormente, reflecte-se claramente nas orientações curriculares características da teoria crítica que caracterizámos no primeiro ponto deste capítulo, ao definir uma visão global e flexível de currículo e de desenvolvimento curricular, perspectivando a sua adequação a cada situação contextual e uma educação para o exercício de uma cidadania crítica. O exercício profissional dos professores como investigadores e decisores curriculares na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos, que partem das necessidades de cada contexto, deixando de exercer o papel de meros cumpridores de um currículo nacional rígido, a ser desenvolvido de modo uniforme em todas as salas de aula e a atribuição aos alunos de papéis de intervenientes críticos e activos no processo de aprendizagem e avaliação, também são características evidentes das concepções que determinam a teoria curricular crítica, a qual defendemos. Por isso, acreditamos que esta reorganização curricular pode trazer potencialidades inovadoras, ao possibilitar que se caminhe “de forma consistente, para um

currículo mais integrado nas suas vertentes de articulação vertical, horizontal e lateral, no qual todos os alunos, na sua diversidade, se possam rever...” (Alonso, 2002: 62) e facilitar a criação de “ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do pensamento crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a fazer e o exercício da cidadania” (*idem*). Estas parecem ser algumas das ideias centrais desta proposta, que consideramos constituírem um grande desafio para a construção de uma escola democrática e emancipatória, capaz de responder aos desafios da pós-modernidade. Neste sentido, e estando conscientes de que os princípios e medidas enunciadas podem trazer mudanças profundas na relação da escola com o currículo e na relação da escola com a sociedade, resta-nos saber de que forma é que estes princípios estão a ser desenvolvidos actualmente nas escolas e que medidas foram tomadas na preparação dos professores para concretizarem as mudanças enunciadas e se tornarem decisores de um currículo onde imperam os conceitos referidos (flexibilização, adequação, articulação e diferenciação).⁶

Parece-nos indiscutível a necessidade de terem sido criadas atempadamente pelo Ministério da Educação as condições necessárias antes da generalização da reorganização curricular. Visto que tal não aconteceu, não sendo tomadas tão pouco as medidas básicas, relativamente à realização de acções de informação, debate e formação de todos os professores, nem a criação de condições de apoio social e orçamental às escolas, esperamos, agora, que os CFAE's possam revogar os efeitos dessa negligência ao organizarem e desenvolverem acções de formação contínua centradas na escola e ao promoverem o debate colectivo entre os professores, para que eles possam analisar e reflectir sobre os quadros conceptuais subjacentes às mudanças apresentadas no documento analisado e concretizar as medidas em que ele se suporta. Corroborando Leite (2002 a: 25), também consideramos que “o grau de sucesso na implementação destas medidas depende, em grande medida, do conhecimento e da adesão de todos os actores do acto de educar aos seus princípios e propostas concretas. Nesse sentido, é de salientar o importante papel dos CFAE's”.

Pensamos que esse conhecimento e adesão colectiva será fundamental para que se concretizem os princípios que o documento analisado reitera e, consequentemente, para que cada escola possa desempenhar de forma diferenciada e com maior autonomia a sua função de fazer aprender, através do protagonismo e intervenção qualificada dos seus profissionais. Caso contrário, corre-se o risco de nada mudar de facto. Esperamos, assim, que com uma formação

⁶ *Flexibilização* - adaptação do currículo nacional ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar. *Adequação* – procura de modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover as aprendizagens de forma significativa. *Articulação* – coerência e sequencialidade entre as áreas curriculares que integram os ciclos do ensino básico e deste com o ensino secundário. *Diferenciação* – diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com as situações.

em contexto se reflecta, questione e reconstrua colectivamente o currículo, adequando-o às realidades escolares e não se continue a aceitar acriticamente tudo o que é superiormente instituído.

I-3. A ESPECIFICIDADE DO CURRÍCULO NOS PROCESSOS DE MONODOCÊNCIA DO 1º CICLO

O 1º ciclo do ensino básico caracteriza-se por constituir uma iniciação às aprendizagens académicas e possuir uma organização escolar que propicia a “integração curricular” (Formosinho, 2000: 13) e a “interdisciplinaridade”⁷ entre as áreas curriculares que integra. Para completar os sentidos subjacentes a estes conceitos, secundamos Monge e Almeida (2002: 178-179) quando afirmam que a “convergência para que aponta o leque de competências gerais e específicas definidas, a transversalidade de temas passíveis de serem explorados em diferentes ângulos do saber, o tipo de experiências de aprendizagem preconizado (...) e a possibilidade de uma gestão integrada em que a autonomia do docente apenas encontra limite nas barreiras por ele próprio criadas, tornam o 1º ciclo um espaço muito próprio de contextualização, flexibilidade curricular e articulação disciplinar”. Estas características também são determinadas pela atribuição da responsabilidade a um único professor no desenvolvimento globalizante da aprendizagem neste nível de ensino, pela organização da carga horária que compõe o horário lectivo e, pelo facto de se situar num mesmo espaço físico. Quanto a nós, estes factores facilitam claramente a adopção de modos de trabalho baseados na integração curricular, e se a “interligação pode e deve acontecer nas áreas disciplinares, ela é igualmente passível entre estas e as áreas curriculares não disciplinares” (*idem*: 179). De facto, o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto ou a Formação Cívica são áreas curriculares que podem (e devem) ser desenvolvidas na globalidade de um projecto que pressupõe metodologias determinadas e propiciam o entrecruzar de situações de aprendizagem de áreas diferentes, sejam elas de natureza disciplinar ou transversal à organização disciplinar.

Porém, apesar da organização escolar deste nível de ensino favorecer a integração curricular, também se podem verificar situações com intencionalidades diferentes que assentam em procedimentos e rotinas instituídas e que, por proporcionarem uma certa estabilidade, podem dificultar as mudanças pretendidas. Todos sabemos que um decreto é uma

⁷ A interdisciplinaridade caracteriza-se pela existência de uma interligação de carácter totalizante de um conjunto de acções, que tem por objectivo a superação das fronteiras disciplinares e conceptuais. Prevê a existência de uma relação de reciprocidade e mutualidade, que pressupõe a substituição de uma concepção fragmentária para a concepção unitária do conhecimento e da aprendizagem.

representação de um futuro que, embora integre princípios e medidas desejadas em muitas escolas, é imposto para todas, com algumas orientações uniformes. Apesar de possíveis resistências, verificamos que a partir do decreto que regulamenta a nova organização curricular começaram a projectar-se mudanças em muitas escolas, algumas na expectativa de alterar um nível de ensino que sempre esteve na esteira de todo um sistema centralizador e uniformizante e outras por simples obrigação de cumprimento legal. Ficou-se, durante algum tempo, pela vontade de uns e pela indiferença ou desconhecimento de outros, porque na realidade não se muda de um momento para o outro. Encontramos, assim, “diferentes facetas de uma mesma viagem. Para uns existem condições de navegabilidade (embora com atenção redobrada), para outros avistam-se tempestades e para outros nem sequer há um rumo, porque não sabem para onde querem ir!” (Almeida, 2002: 202). De facto, julgamos que o principal impulso para que se concretizem as mudanças instituídas é a consciencialização e responsabilização dos professores, de modo a que todos sejam capazes de traçar os rumos a seguir, para que possam definir as “rotas curriculares” que não são outra coisa senão os projectos curriculares que emergem do projecto educativo (cf. Almeida, 2002: 203). Com a consciencialização e formação dos professores para as mudanças subjacentes à reorganização curricular actual, apostamos na construção de uma nova forma de estar na escola e sentir a Educação, visto que estamos perante uma mudança que possibilita às escolas do 1º ciclo começarem o desenvolvimento de uma autonomia institucional, administrativa e pedagógica, rumo à sua identidade e especificidade próprias.

A organização pedagógica baseada na monodocência⁸, característica deste nível de ensino, também conduz a uma responsabilização integral de um único professor de todo o processo educativo, sendo o desenvolvimento das aprendizagens efectuado com base numa grande proximidade entre o professor e os alunos. Esta relação, muitas vezes marcadamente afectiva, é influenciada pelas características próprias da faixa etária em que os alunos deste nível de ensino se encontram. Este facto facilita a adopção de uma pedagogia centrada nos interesses e significados dos alunos, relacionando-se com frequência o desenvolvimento dos vários domínios (emocional, intelectual, físico, perceptual, social, estético e criador) que irão proporcionar o desenvolvimento global de cada aluno, promovendo-se todas as suas reais capacidades. Formosinho (2000: 14) confirma, de certo modo, esta característica do 1º ciclo, numa comparação que faz deste nível de ensino com o ensino secundário, ao afirmar que “é muito mais vulgar no Ensino Secundário o professor assumir-se apenas como instrutor,

⁸ A LBSE define a monodocência do 1º ciclo como a responsabilidade de um único professor, para um ensino globalizante (art. 8, ponto a).

minimizando os aspectos de educador na sua actividade. Não é certamente desejável, mas operacionalmente possível, o que no Ensino Primário não é desejável nem é, de um modo geral, operacionalmente possível”⁹.

Além da prática pedagógica que determina de forma diferenciada o desenvolvimento do currículo neste nível de ensino, outros aspectos o marcam. Por exemplo, o professor do 1º ciclo é um professor de um grupo constante de alunos, enquanto que nos níveis superiores os professores assumem-se como professores de uma disciplina ou área disciplinar e não como professores de vários grupos de alunos com quem estão durante algum tempo em dias determinados pelo calendário escolar. É evidente, como acentua Formosinho (2000: 14), “que a permanência constante com o grupo de alunos leva a um maior conhecimento e também a um maior acompanhamento de cada uma das crianças”. Naturalmente, também existem condições mais propícias a um relacionamento mais estreito entre os encarregados de educação, o que propicia um maior envolvimento destes nas actividades escolares quando solicitados, sendo esta relação outro factor favorável à formação global neste nível de ensino.

Os laços afectivos e relacionais que se vão tecendo entre professores, um grupo concreto e constante de alunos e os seus encarregados de educação, característicos da monodocência integral ou com apoios, a nosso ver, facilitam a integração curricular do conjunto das várias áreas curriculares que enformam as aprendizagens em que os alunos se iniciam, mas geram, também, uma forte responsabilização do professor. De facto, os professores deste nível de ensino têm a responsabilidade integral por tudo o que se passa com os alunos durante as actividades lectivas, realizadas dentro ou fora da escola. Corroboramos Formosinho (*idem*) quando afirma que “talvez haja mesmo um excesso de responsabilização”. Esta responsabilização advém, como atrás demos conta, da organização, gestão e desenvolvimento do currículo, da relação pedagógica que se desenvolve, da disciplina existente na escola, da gestão e administração escolar, dos espaços, tempos escolares e, muitas vezes, até do acompanhamento das refeições. Trata-se de um contacto permanente que facilita uma visão globalizadora das aprendizagens e que arrasta consigo a responsabilização de um professor a tempo inteiro, ao nível de toda a gestão e desenvolvimento curricular, que fornece um conhecimento profundo de cada aluno e do seu meio. São realmente papéis que consideramos difíceis de assumir e desenvolver numa perspectiva de colaboração e articulação vertical de aprendizagens, quando as escolas são de lugar único e se encontram isoladas de outras. As

⁹ Formosinho (2000: 11) utiliza o conceito de “Ensino Primário” pelo facto de reconhecer que a realidade pedagógica, curricular e organizacional deste nível de ensino é uma realidade específica, com problemas também específicos que foram diluídos num conjunto mais geral de problemas pertencentes ao Ensino Básico, quando se abandonou esta designação em Portugal.

escolas que se distanciam constituem-se, assim, como um “arquipélago” que não tem meios de comunicação entre as suas “ilhas”. Este sentido metafórico utilizado por Formosinho (*ibidem*: 27) retrata com transparência a realidade actual de muitas escolas do 1º ciclo ao procurar “descrever quer a dispersão geográfica da rede, quer a fragmentação organizacional (cada ilha tem governo próprio), quer a compartimentação institucional (as ilhas representam sempre uma descontinuidade em relação a um continente)” (*idem*). Assim, as escolas que se encontram distanciadas e dispersas sem qualquer ligação com as escolas vizinhas vivem, segundo o autor, como se fossem “ilhas” isoladas, tornando-se auto-suficientes em termos curriculares e os professores “únicos” como sujeitos desse isolamento.

Quando a escola se encontra encerrada em si própria investe mais dificilmente na mudança, pois não dialoga com outras instituições. Nestes casos, dificilmente será alcançada a autonomia preconizada pelas mudanças superiormente instituídas porque também acreditamos que “uma escola é, fundamentalmente, uma equipa que joga um jogo exclusivamente colectivo” (Almeida, 2002: 192). Neste sentido, a monodocência facilita a integração curricular, mas também dificulta a troca e a partilha, principalmente quando se trata de escolas com poucos alunos, poucos recursos e com um isolamento que pode ser fatal para que se concretizem os preceitos associados a um currículo socialmente construído.

Numa sociedade marcada pela pós-modernidade, como é que estas escolas podem cumprir todas as funções que lhes são socialmente atribuídas? Que igualdade pode existir entre o ensino-aprendizagem desenvolvido nestas escolas e nas escolas onde existem recursos humanos e materiais necessários a uma aprendizagem diferenciada e globalizante? Até que ponto estas escolas oferecem condições para que os seus professores se possam organizar com profissionais de outras escolas em torno de necessidades comuns, no sentido de solicitarem aos CFAE's as acções de formação que necessitam?

Poderíamos continuar a explicitar algumas das interrogações com que nos confrontamos, mas consideramos que estas questões são suficientes para reflectirmos sobre a necessidade de mudar a organização estrutural que ainda afecta muitas escolas e da necessidade de uma reconceptualização de equipamentos e materiais que é necessário pôr à disposição de alunos e professores que possibilitem o desenvolvimento adequado dos princípios que integram o currículo actual, enunciados no ponto anterior deste capítulo. É de referir, também, que as características actuais de muitas escolas do 1º ciclo (isolamento, monodocência descontínua, lugar único, falta de apoio especializado...) dificultam a existência de uma cultura profissional de colaboração e de hábitos de trabalho em equipa, factores cruciais para a reflexão conjunta. Essas escolas propiciam uma “cultura do individualismo” que leva os professores a isolarem-se

na sala de aula, dificultando a troca de experiências e de dificuldades que favorecem aprendizagens características de uma “cultura de colaboração”. Estamos conscientes de que o desenvolvimento desta cultura de escola é fundamental para gerar a inovação e as mudanças superiormente instituídas. Só trabalhando em equipa na concepção e desenvolvimento de projectos será possível aos professores vencer as barreiras do individualismo, desenvolverem-se pessoal e profissionalmente e ainda promover o desenvolvimento da organização escolar (cf. Gonçalves e Gonçalves, 2002: 601). De facto, como professora deste nível de ensino, pensamos poder afirmar que a realidade pedagógica e organizacional que o caracteriza são marcantes na concepção e desenvolvimento do currículo escolar.

Devido ao insuficiente número de alunos que se tem vindo a acentuar nos últimos anos, é, obviamente, irrealista colocar professores por áreas disciplinares nestas escolas. Porém, como se torna cada vez mais utópico a construção de escolas básicas integradas ou de centros escolares, devido à recessão económica que temos vindo a sentir, o Ministério da Educação optou pela criação dos agrupamentos de escolas¹⁰, dando orientações para a nova administração e gestão que estes carecem.¹¹ Esta foi uma forma, determinada pelas condições político-económicas do nosso país, apresentada e justificada na intenção de minorar um pouco o isolamento e a exclusão social existente, ao prever a realização de um projecto educativo comum, sem perda da identidade própria de cada um dos estabelecimentos que constitui o agrupamento, e a criação de algumas condições que permitam aos professores dessas escolas reflectir colectivamente em torno de questões que envolvem a concepção e desenvolvimento dos projectos curriculares.

Apesar de considerarmos que os agrupamentos não são a solução ideal, reconhecemos, contudo, que a sua criação pode representar um progresso qualitativo na gestão e desenvolvimento do currículo do 1º ciclo, e permitir superar alguns dos constrangimentos anteriormente apontados, a que as escolas de lugar único ou com poucos lugares docentes têm estado sujeitas. A existência de um novo espaço organizacional de decisão e de vivência é o primeiro passo, e que consideramos fundamental, para que possam ser oferecidos apoios à monodocência, mais difíceis de alcançar nas escolas unitárias. A possibilidade dos professores

¹⁰ O Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho define algumas orientações para a apresentação de propostas de associação ou agrupamentos de escolas por parte dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, visando implementar um novo regime de autonomia e gestão das escolas no domínio do reordenamento da rede escolar.

¹¹ Essas orientações constam no Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, que define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, bem como dos seus agrupamentos. Posteriormente, o Decreto-Lei 12/2000, de 29 de Agosto define as condições necessárias à constituição e à instalação dos agrupamentos de escolas do ensino básico.

reflectirem, questionarem e avaliarem colectivamente as práticas que desenvolvem, através de encontros, actividades conjuntas e nas reuniões que se realizem (conselho pedagógico, conselho de docentes, avaliação, etc.) e a participação colectiva nas actividades pedagógicas são, também, aspectos que consideramos indispensáveis para promover nos alunos o intercâmbio escolar, a comunicação intercultural, bem como atitudes e competências de uma educação libertadora e emancipatória, subjacentes a uma concepção curricular crítica.

Mas, a nível da formação de professores, que aspectos se projectam? Terão os agrupamentos de escolas alguma influência nas propostas de formação que são efectuadas aos CFAE's? Que relações existem entre estas novas formas de organização e a formação?

Estas são também questões que a pesquisa que acompanha o trabalho que aqui apresentamos pretende esclarecer.

Outro factor determinante que influencia o desenvolvimento pedagógico e a reconstrução curricular no 1º ciclo é a descontinuidade existente, devido à mobilidade dos professores. Este é um factor de ruptura das relações que se criam entre os professores, alunos, famílias e comunidade, o que prejudica gravemente os alunos envolvidos e impede o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas que se criam na concepção e desenvolvimento dos projectos escolares. Todos sabemos que a relação pedagógica criada entre alunos e professores do 1º ciclo se baseia numa relação pessoal, muitas vezes, com fortes laços afectivos e, portanto, as rupturas nessa relação pessoal, quanto a nós, terão consequências prejudiciais na relação pedagógica, que será mais afectada quanto mais novas forem as crianças. Esta situação, que se vive há décadas, contribui largamente para a degradação da qualidade do desenvolvimento do currículo e para criar uma forte instabilidade entre alunos, encarregados de educação, professores e agentes sociais.

Como quer o Ministério da Educação desenvolver dinâmicas de participação e envolvimento da comunidade na vida escolar, se o sistema de concursos em vigor até ao presente ano obriga os professores a mudar de escola anualmente?

Concordamos com Formosinho (2000: 30) quando afirma que “para ser pedagogicamente eficaz, esta monodocência exige continuidade. (...) Exige que o mesmo grupo de alunos progrida com o mesmo professor, ao longo da escolaridade das aprendizagens básicas”. De facto, a extrema mobilidade docente impede a continuidade da acção pedagógica a que os alunos e suas famílias têm direito, a ausência de projectos coerentes, a falta de inovação e provoca a degradação da qualidade da aprendizagem. Parece-nos que as alterações introduzidas aos concursos para colocação de professores no próximo ano lectivo (2004/2005) podem vir a ser favoráveis a uma concretização qualificada das intenções e actividades que enformam cada

currículo escolar, ao facultar aos professores a possibilidade de recondução, por um período de três anos. Esta medida, definida no novo regime de concursos, possibilita que os professores do quadro de zona pedagógica obtenham prioridade para a sua colocação na escola em que tenham leccionado no ano anterior, se continuar a haver necessidade de serviço docente nessa escola.

Em nosso entender, estas alterações ao regime de concursos para colocação dos professores, podem contribuir para minorar a ruptura anual que se cria nas relações pedagógicas e pessoais, causada pela mobilidade existente nos professores. Contudo, pensamos ser necessário facultar aos professores a possibilidade de prolongarem o pedido de recondução por mais de três anos e conferir autonomia financeira aos órgãos de administração e gestão dos agrupamentos para que assegurem o serviço prestado por outros técnicos de apoio ao acto educativo, tais como psicólogos, assistentes sociais, pessoal especializado em educação, auxiliares da acção educativa, entre outros recursos humanos necessários, através da sua vinculação plurianual aos agrupamentos onde prestam serviços. Assim, seria possível a criação de um sistema de distribuição de serviço docente que fosse congruente com a duração de cada projecto educativo, garantindo-se o seu desenvolvimento contínuo e, consequentemente, um maior envolvimento colectivo.

Mas, será que a redefinição do recrutamento de docentes, isto é, a possibilidade de concurso plurianual, que contemple a dimensão dos projectos educativos, também irá beneficiar a participação dos professores na organização e desenvolvimento dos planos de formação?

Para isso, em nosso entender, torna-se necessário definir “rotas curriculares” capazes de aumentar a qualidade das aprendizagens escolares, para que deixem de existir “arquipélagos” com “ilhas” (Formosinho, 2000: 27) que funcionam isoladas, sem poderem comunicar entre si. Pensamos que só ultrapassando estes obstáculos se poderão concretizar todos os princípios e medidas que devem orientar a concepção e desenvolvimento de currículos educativos orientados por decretos-lei, mesmo que sejam “politicamente correctos”.

CAPÍTULO II

LINHAS PARA UM ENQUADRAMENTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

INTRODUÇÃO

As mudanças políticas, económicas e sociais que se têm operado nas sociedades ocidentais, a partir da década de sessenta, transportaram para a instituição escolar diversas instabilidades e conflitualidades geradas pela “hipercomplexificação” social e também pela “omnipresença (...) das novas tecnologias e dos meios de comunicação” (Gonçalves e Gonçalves, 2002: 595). Para responder às consequências dessas mudanças, tornou-se imperioso e inadiável o reconhecimento oficial da necessidade de desenvolver a formação contínua de professores, dado que a formação inicial não cobre todas as situações, pelo que é forçoso o permanente acesso ao conhecimento e ao domínio de novos instrumentos pedagógicos capazes de responder a essas instabilidades e conflitualidades que diariamente surgem no interior da escola. Fernandes e al. (2001, 41-42) apontam para esta necessidade quando afirmam que “saberes e competências adquiridas através da formação inicial não são mais suficientes para enfrentar as novas exigências da sociedade em mudança, tornando-se evidente uma profunda necessidade de manter mecanismos de formação profissional permanente”.

A formação contínua constitui, pois, o instrumento privilegiado para dotar os professores de conhecimentos e competências que lhes permitam exercer novos papéis congruentes com as expectativas sociais que se vão criando e para se assumirem como agentes de mudança. Porém, o crescimento galopante desta necessidade fez concentrar muita atenção e investimento na formação contínua, que, um tanto ingenuamente, passa a ser considerada como “condição não só necessária, mas também, suficiente para o êxito de empreendimentos reformadores” (Canário, 1999: 39-40), constituindo-se como o remédio para todos os males e, sobretudo, o principal motor de mudança.

A formação transforma-se, assim, na solução para responder a todos os problemas e dúvidas de uma sociedade em mudança, começando a ser orientada segundo uma perspectiva de eficácia cognitivo-instrumental, através do recurso a programas de “reciclagem” baseados na acumulação de conhecimentos em que os professores eram considerados “deficitários” (cf. Correia, 1989 e 1999). Esta escolarização da formação contínua, marcada pela desvalorização de saberes dos professores, remete-os para o papel de receptores passivos, vazios de conhecimentos. Por outro lado, a formação, desenvolvida numa lógica de transmissão e aquisição de conhecimentos, dificulta a aproximação entre espaços de formação e espaços de trabalho, apontando para a dicotomização entre dois tempos e dois espaços distintos. Vários autores se tornaram opositores desta perspectiva de formação, vindo Canário (1999: 33) a afirmar que manter os adultos “sentados no banco da escola” representa uma traição ao processo de desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, no qual a investigação e

reflexão sobre as práticas e a participação colectiva têm um papel crucial. Desta forma, esta perspectiva de formação impossibilita o desenvolvimento de atitudes e capacidades de resposta aos efeitos da alucinante mutabilidade social que se faz sentir no sistema educativo.

Por isso, emerge a necessidade de encenar novas formas de estar na formação, desvalorizando-se a perspectiva tecnicista que orienta a formação no sentido de adição de conhecimentos, à semelhança do que Freire (1972) designa de “educação bancária”. Pretende-se uma formação que vise a promoção e desenvolvimento da profissionalidade docente, através da “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1991: 24) e que deixe de ser concebida como algo que se obtém por acumulação.

Como profissionais da educação, identificamo-nos com a visão paradigmática de uma formação crítica e reflexiva, pois, nela encontramos eco para as nossas convicções, quando enfatizamos a necessidade de uma formação contínua centrada na escola, como forma de desenvolvimento não apenas pessoal e profissional, mas sobretudo organizacional. Contudo, trata-se, como afirma Santos (1998: 4), “de uma tarefa árdua e difícil, já que pressupõe, da parte dos professores, vontade de questionar as suas práticas pedagógicas”. Cabe às instituições com responsabilidade na formação contínua - e neste estudo focamos o nosso olhar apenas para os CFAE's - a responsabilidade de lançar e alimentar o debate estratégico que permita encontrar o caminho que promova e assegure esse questionamento e reflexão colectiva das práticas para que se fomente o desenvolvimento profissional dos professores. Para isso, é necessário que os CFAE's configurem a formação como um processo intrínseco que se deverá desenvolver não só em termos cognitivos, mas, sobretudo, em termos reflexivos, investigativos e relacionais, com base numa visão holística e reconstrutiva do saber. Esta perspectiva crítica de formação, defendida actualmente por vários autores, tem apelado a práticas de formação centradas na escola, que visem a interligação entre os contextos de formação e os contextos de trabalho, no sentido de promover mudanças a partir de projectos inovadores que nascem no interior de cada escola. A formação desenvolvida neste sentido estimula “uma apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interactiva que lhes permita reconstruir sentidos da sua acção profissional” (Fernandes e al. (2001: 53).

Aposta-se assim numa relação dialética entre a teoria e a prática, o formador e o formando, que confere a uns e a outros um estatuto de saber que intervém na construção de projectos educativos capazes de responder aos desafios da pós-modernidade (multiculturalismo, bilinguismo cultural, etc.). Com o intuito de responder aos efeitos que as novas dinâmicas sociais têm gerado, foi superiormente instituída uma nova mudança no ensino

básico, a reorganização curricular, que incentiva, como já dissemos no capítulo I, práticas de trabalho colaborativo e de gestão escolar que promovam o sucesso educativo a todos os alunos. O entendimento e concretização da flexibilização curricular e dos princípios que integra esta reorganização curricular “empurram” os professores para uma nova forma de estar na escola, tornando-se necessário gerar sinergias e novas dinâmicas libertadoras de forças criativas que, mais que ultrapassar a adaptabilidade à mudança, promovam a construção da própria mudança. É neste contexto que ganha acuidade uma formação contínua centrada na escola e se valoriza o importante papel dos CFAE’s como instituições locais com possibilidade de organizar uma formação realmente participada e contextualizada. Secundando autores que sobre este tema se têm pronunciado, também consideramos que a formação de professores é determinante no sucesso da reforma educativa; “sem a formação de professores, todo o projecto de reforma fracassará ou então ficará no plano das intenções” (Pacheco, 2001: 165). Como a sociedade exige crescentemente um professor qualificado, tanto a nível científico e tecnológico como a nível cultural e pedagógico, só através de uma formação contínua o professor terá condições de desempenhar eficazmente as funções e papéis que lhe competem, tornando-se a formação uma vertente de indubitável importância para a mudança das práticas curriculares e consequente melhoria de aprendizagem dos alunos (cf. Pacheco, 2000: 161).

Propomo-nos, assim, neste capítulo, tecer algumas reflexões, suportadas por vários autores, sobre linhas de enquadramento teórico que têm influenciado a formação contínua de professores e o importante papel que os CFAE’s têm nesse processo. Neste sentido, consideramos pertinente dividir o capítulo em cinco pontos. No primeiro ponto, efectuamos um breve enquadramento legal da formação contínua, desde a Constituição de 1976 até ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, em 1992. No segundo ponto referimo-nos às concepções que acompanharam o evoluir da formação contínua e os contributos de alguns autores que reflectiram sobre os sentidos que orientaram essa evolução. No terceiro ponto focalizamos o nosso olhar para a origem dos Centros de Formação de Associação de Escolas como entidades locais privilegiadas para o desenvolvimento profissional dos professores, reflectindo também sobre os papéis que lhes têm sido atribuídos. O quarto ponto refere-se à necessidade de uma formação em contexto como forma de responder às necessidades organizacionais, através de uma participação activa dos professores das escolas associadas. No quinto e último ponto tentamos relacionar a reorganização curricular com a formação contínua de professores, sendo esta, por nós, considerada uma forma de promover a concretização dos princípios, medidas e finalidades que lhe estão subjacentes.

II-1. BREVE ENQUADRAMENTO LEGAL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NOS ÚLTIMOS ANOS

A reflexão que aqui fazemos, sobre o percurso histórico da formação contínua de professores em Portugal, tem como principal objectivo compreender alguns imperativos legais que marcaram a sua evolução até à situação actual e “melhor compreender os factores que intervêm na construção do futuro” (Stoer, orgs., 1991: 118). Neste sentido, neste ponto efectuamos uma breve referência às origens da formação contínua e a alguns documentos legais que a regulamentam, após a revolução dos “cravos”, que marcou profundamente a sociedade portuguesa. Até essa revolta a formação contínua esteve praticamente ausente, verificando-se que o poder de participação e de intervenção dos cidadãos nos diversos sectores sociais praticamente não existia.

Após o 25 de Abril de 1974, assistiu-se na sociedade portuguesa a uma expansão em todas as áreas da vida social. As restrições ao movimento cultural começaram a esbater-se, tornando-se cada vez menos consistentes. Perante as mudanças que se previam, Benavente (1990: 58) afirma que “as cores fortes de Abril, saídas do entusiasmo de um novo projecto de sociedade, vão ter que se confrontar com outras cores, muito fortes, de tons opostos, pintados pela contestação, repressão e alienação” do período do Estado Novo.

No quadro destas alterações, a Constituição de 2 de Abril de 1976 representa uma ruptura com a Constituição de 1933, havendo a partir de 1976 grande incentivo à formação através de alguns princípios reiterados na nova Constituição. O art. 43º deste diploma refere que “é garantida a liberdade de aprender e ensinar; o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas”. Nos artigos 73º, 74º e 75º da Constituição de 1976, também estão definidos alguns princípios básicos sobre a expansão da educação, cultura e ensino. Parece-nos, pois, que a instauração do regime democrático após o 25 de Abril de 1974 constitui um marco histórico na educação e na afirmação profissional dos professores.

Mas, o que aconteceu, a partir de então, aos professores, como protagonistas das novas medidas oficiais? Poder-se-á mudar a escola sem os professores estarem preparados para um empenhamento activo nessa mudança? Como formar professores para que possam concretizar as mudanças que se anunciam?

Alguns dos princípios enunciados na nova Constituição foram tardiamente regulamentados em legislação posterior, que aqui referimos numa selecção para nós pertinente. Neste sentido, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei 46/86, de 14 de Outubro, veio alterar de forma significativa o quadro em que se desenvolvia a educação

portuguesa ao atribuir a devida importância à formação contínua de professores e ao consignar os princípios gerais que a devem orientar (art. 30º). Nestes princípios está subjacente a liberdade de aprender, que encontrará uma expressão significativa na formação contínua e é determinada a necessidade de uma “formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação, e auto-aprendizagem” (art. 30, ponto 8). Os princípios gerais da formação de professores definidos nesta Lei visam uma perspectiva de formação permanente. Além destes princípios, este diploma vai mais longe ao enunciar que a formação contínua deverá “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais...” (art. 35º, ponto 2).

Na nossa perspectiva, nestes princípios estão implícitas duas características da formação, que merecem uma particular reflexão: a primeira é a necessidade de articulação entre a formação inicial e a contínua; a segunda característica é a necessidade de uma formação flexível e não definitiva, desenvolvendo-se em articulação da teoria com a prática. Contudo, passada mais de uma década e meia da sua publicação, verificamos que alguns dos princípios enunciados e dos objectivos nela definidos nunca chegaram a ser concretizados. Esperamos, pois, que os objectivos e finalidades que enformam a Lei de Bases do Sistema Educativo e que têm sido durante o ano lectivo de 2002/2003 anunciados, possam sair do plano prescritivo e originem progressos significativos no sistema educativo e na valorização profissional dos professores.

Outro documento extremamente pertinente para a formação contínua é o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), aprovado pelo Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de Abril, que veio reafirmar a necessidade da formação contínua, mas, transformando-a num dever dos professores. Desta forma, a aprovação do ECD constitui um marco histórico que marcou profundamente a carreira dos profissionais da educação e os propósitos da sua actualização, ao transformar a formação contínua numa condição indispensável à progressão na carreira. Este princípio é definido no art. 15º do citado diploma ao referir que: “a formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente; visando ainda objectivos de progressão na carreira e de mobilidade”.

O ECD¹² valoriza a actividade docente em simultâneo com o aperfeiçoamento individual do professor e dá importância à sua avaliação de desempenho. Com estes pressupostos, este diploma legal tem subjacente a necessidade de uma formação contínua que promova nos

¹² O ECD sofreu algumas alterações com o Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, com repercussões na avaliação de desempenho dos professores.

profissionais a necessidade de serem investigadores reflexivos e inovadores da actividade docente. Porém, a ligação da formação contínua com a progressão na carreira e a mobilidade dos professores veio reverter os princípios em que deve assentar a procura e organização da formação. Os efeitos dessa ligação levaram Campos (2002: 99) a afirmar que “os dois principais factores impulsionadores da formação contínua em grande escala em Portugal, a partir de 1992, foram a necessidade dos professores obterem créditos para progredir na carreira e a possibilidade de haver financiamento do Fundo Social Europeu para assegurar essa formação. Estes factores trouxeram problemas à formação contínua e a que tem sido realizada talvez não atinja tantos efeitos positivos quanto inicialmente esperado”. Parece-nos que estes factos se tornaram determinantes na organização e desenvolvimento da formação contínua de professores, como referiremos posteriormente.

Finalmente o RJFCP¹³ estabelece as finalidades da formação contínua, define os objectivos a que a formação contínua deve obedecer, as áreas em que deve incidir e as modalidades¹⁴ e níveis que pode assumir. Tal como a LBSE determina, o RJFCP define as instituições do ensino superior como entidades prioritárias para realizarem a formação contínua. No entanto, não deixa de mencionar o papel que os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE's) e as Associações de Professores¹⁵ podem ter nesse processo formativo. Também se refere à criação de um Conselho Coordenador da Formação Contínua, para coordenar, acreditar e avaliar o sistema de formação.

Parece-nos que a pertinência deste documento está na necessidade implícita da inovação e melhoria das práticas educativas, ao estabelecer como principais objectivos da formação contínua “a melhoria da qualidade de ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática, o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade, o incentivo à formação, à prática de investigação e à inovação educacional...” (art. 3º). Também veio criar novas expectativas aos professores, dado que a formação contínua constitui um

¹³ O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP) foi aprovado pelo Decreto-Lei 249/92, de 9 de Novembro.

¹⁴ O RJFCP define como possíveis modalidades de acções de formação contínua: cursos de formação, módulos de formação, frequência de disciplinas singulares no ensino superior, seminários, oficinas de formação, estágios, projectos e círculos de estudos (cf. art. 7).

¹⁵ A importância atribuída aos CFAE's no regime Jurídico é visível pelo número de artigos que lhe são dedicados; dez, dos treze artigos referentes às entidades formadoras, são acerca dos CFAE's. Além das Instituições de Ensino Superior e dos Centros de Formação das Associações de Escolas, o RJFCP também define como entidades formadoras os Centros de Formação de Associações de Professores (cf. art. 15). Porém, o leque que assegura a formação contínua também é alargado aos departamentos centrais e regionais da administração da educação e muitas outras instituições que organizam iniciativas breves que podem ser relevantes para o desenvolvimento profissional dos professores.

degrau para a subida na carreira profissional em simultâneo com a possibilidade de consolidação e desenvolvimento dos saberes profissionais que proporciona aos professores. Neste sentido, a formação contínua aponta para uma valorização pessoal e incentiva a intervenção dos profissionais na organização escolar.

A partir destes pressupostos, surgiu a necessidade de se regulamentar a actividade dos Centros de Formação de Associações de Escolas¹⁶ e de se criar um órgão com carácter científico-pedagógico, no sentido de superar alguns constrangimentos, relativamente à “coordenação da formação, ao processo de acreditação das entidades formadoras e das acções de formação e aos requisitos dos formadores”. Para responder a estes propósitos, foi criado o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC)¹⁷, em substituição de um órgão de parceria social, como era o Conselho Coordenador da Formação Contínua.

O CCPFC tem como principal objectivo “proceder à acreditação das entidades formadoras e das acções de formação contínua de professores e acompanhar e avaliar o sistema de formação contínua”¹⁸ (art. 37º). Em síntese, o desenvolvimento de competências e a promoção da inovação e competência profissional parecem ser os vectores essenciais que devem orientar a formação de professores. E são estes pressupostos que exaltam a importância atribuída à formação contínua, como elemento chave para uma profissionalização do professor em permanente evolução. Perante este quadro, algumas dúvidas nos surgem e que não queremos deixar de registar, tentando, nos capítulos seguintes, encontrar algumas pistas que respondam à nossa inquietação.

Que lógicas de formação são favorecidas pelo RJFCP? Estarão essas lógicas em ruptura com as práticas de formação mais tradicionais? De que forma são incentivadas pelo CCPFC as práticas de autoformação, investigação e inovação cultural? Que requisitos estão subjacentes à acreditação das acções de formação?

Para reflectirmos sobre os sentidos que têm influenciado a formação contínua consideramos necessário, antes de mais, orientar este estudo para a evolução das concepções que a têm determinado nos últimos anos.

¹⁶ O RJFCP foi ratificado pela Lei 60/93, de 20 de Agosto e pelo Decreto-Lei 274/94, de 28 de Outubro, servindo estes normativos para regulamentar a actividade dos Centros de Formação de Associação de Escolas.

¹⁷ O Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua surgiu com a publicação do Decreto-Lei 274/94, sendo depois alterado pelo Decreto-Lei 207/96, de 2 de Novembro. Este diploma legal trouxe mais algumas alterações ao RJFCP.

¹⁸ As acções de formação contínua que forem acreditadas, são atribuídos créditos necessários para a progressão na carreira docente. A cada 25 horas de formação corresponde um crédito, sendo a contabilização horária das modalidades de estágio, projecto, círculo de estudos, oficina de formação de disciplinas singulares do ensino superior definida pelo Despacho nº 4469/97 (2ª série), de 22 de Julho, o qual atribui uma contabilização específica a cada uma destas modalidades, de acordo com o número de horas da acção.

II-2. CONCEPÇÕES QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO CONTÍNUA

Associada à ideia de mudança, a formação, e como já de certo modo atrás afirmámos, passou a ser entendida não só como uma condição necessária, mas também como uma condição suficiente para a eficácia de tudo quanto se pretendia inovar. Acreditava-se que um conjunto cumulativo de acções de formação, criariam um “homem novo” (cf. Canário, 1999: 40). Dito de outro modo, estas acções desenvolvidas com base no paradigma tecnicista, concebiam o homem no seu todo como algo programável, sendo a formação contínua determinante para o sucesso da sua adaptação à nova realidade social.

Esta ideia do homem como ser programável tem fundamentação na psicologia behaviorista e na sociologia de inspiração funcionalista e foi contestada pela psicologia cognitivista que trouxe dados novos, claramente discordantes dessa teoria. Passou a ser dada relevância aos comportamentos, entendidos como acções realizadas no âmbito de estratégias racionais utilizadas na interacção com o colectivo. Fernandes (1998: 13), numa perspectiva mais abrangente, confirma esta ideia ao referir que “o reconhecimento de um uso prático e crítico da razão, para além de um uso apenas teórico e instrumental, tem sido interpretado como uma tentativa de revitalizar e aprofundar a epistemologia e de devolver ao sujeito um papel fundamental na construção do conhecimento, o que teve importantes repercussões nas Ciências Sociais e, naturalmente, também nas Ciências da Educação”. Começaram, a partir de então, a ser mais valorizados comportamentos construídos pela própria acção humana e não previamente determinados por um conjunto de técnicas, tal como prevêm as teorias sociológicas interaccionistas.

Enquanto a perspectiva tecnicista da formação se traduz por uma racionalização, quer da formação quer dos processos de mudança, privilegiando as dimensões técnicas em detrimento das humanas e sociais, os psicólogos cognitivistas e os sociólogos interaccionistas, pelo contrário, sobrevalorizam “o homem racional e processador de informação” (Vala, citado por Canário, 1999: 40). Os defensores da perspectiva tecnicista acreditavam que era possível através da tecnicização dos problemas e das soluções produzir novas tecnologias capazes de mudar pessoas e organizações. De acordo com esta perspectiva de formação, era certo prever de forma linear a produção de mudanças isoladas entre si e o conjunto das etapas a percorrer para aplicação do saber técnico e científico apreendido, cujo resultado final seria a esperada mudança. A formação preparava os professores para serem meros transmissores de conhecimentos e consumidores do currículo concebido pela administração central, sem poder ser alterado.

Em oposição à perspectiva tecnicista, foi surgindo uma progressiva tomada de consciência de que a sociedade não é homogénea, mas formada por um conjunto de grupos diversificados que interagem. Pensamos que a regulamentação da LBSE também contribuiu, de alguma forma, na viragem dos modos de pensar a formação, que muito lentamente têm substituído o seu carácter predominantemente tecnicista, por práticas de formação mais contextualizadas. Porém, no quadro destas ideias, Fernandes (2001: 8) afirma que “a formação de professores passou ao lado das reformas e mudanças dos últimos anos, permanecendo ligada a um paradigma transmissivo, fragmentário e individualista. A reconhecida falência deste modelo impõe, todavia, o debate acerca de um outro paradigma”¹⁹, que oriente a formação de professores no sentido de melhor responder às múltiplas exigências de uma sociedade competitiva e em permanente mudança, como a nossa.

O contributo dado pelos estudiosos da psicologia cognitivista e do paradigma sociológico interaccionista também foi crucial para a assunção de uma nova postura perante as novas exigências do mundo do trabalho. Houve que repensar novos modelos de formação, na tentativa de construir novas metodologias e novas práticas de formação adequadas e articuladas com a actividade profissional. Concordamos com Correia (1998: 137) quando refere que à medida que se procura promover a qualidade do sistema educativo “o modelo tecnicista (...) contribui decisivamente para a desqualificação dos profissionais”. Neste sentido, o modelo linear e cumulativo subjacente a esta perspectiva de formação é posto em causa à medida que aumenta cada vez mais a necessidade de relacionar a formação com as situações de trabalho, dando lugar a uma relação de reutilização dos saberes anteriormente adquiridos para novas situações. É nessa relação que entra em evidência o formando como sujeito activo e participativo e não como sujeito passivo que apenas recebe a formação que lhe é dada. Em consequência, surge a necessidade de entender as situações, não só segundo o ponto de vista do formador ou da instituição de formação, mas, sobretudo, atendendo à perspectiva do professor que se está a formar. Perante esta nova perspectiva de formação põem-se em causa as formas dominantes de organizar a formação, baseadas em modelos transmissivos e normativos. Foi através da valorização das experiências profissionais, que começaram a desenvolver-se práticas novas baseadas nos saberes adquiridos, contribuindo significativamente para uma mudança, relativamente às abordagens tradicionais.

O facto de, nos últimos tempos, assistirmos a uma rápida evolução das tecnologias, assim como a uma considerável mobilidade profissional, também tem levado a transformações nas

¹⁹ Paradigma é um conceito utilizado por vários autores quando se referem a uma explicação unanimemente adoptada sobre as concepções que orientam a formação, como neste caso.

organizações e nos processos de trabalho, que originaram alterações nos modos de pensar e agir da formação. Assim, as pessoas passam a ser encaradas como recursos humanos da organização, cujo funcionamento baseado tradicionalmente numa “cultura da dependência e da execução” muda para uma “cultura da interacção e da solução” (Canário, 1999: 43). Pensamos que é nesta perspectiva “construtivista” e crítica que deve ser entendida a valorização dos profissionais, enquanto pessoas capazes de desenvolver um conjunto de competências e de construir as suas próprias representações intelectuais da globalidade do processo de produção, do qual são co-autores. De facto, é esse processo de construção de representações intelectuais da globalidade, no qual os profissionais têm um papel activo, que lhes torna possível pensar e agir dentro da organização e assumirem a posição de actores autónomos e criativos, num contexto colectivo que é a sua organização escolar.

Neste paradigma de formação, os professores são encarados como “profissionais reflexivos” que pertencem a “comunidades críticas” onde os saberes experienciais constituam o “ponto de partida para a construção de novos saberes e a mola impulsora de mudanças educacionais e institucionais” (Leite e Fernandes, 2003: 56-57). Para isso, a formação tem que privilegiar modelos e modalidades assentes em estratégias interactivas e estruturar-se “em problemas e situações reais das escolas e dos agrupamentos e não apenas nas necessidades individuais dos professores” (*idem*: 57). Corroboramos estas autoras quando afirmam que é nesta concepção “de formação que é possível promover a transformação das práticas e as dinâmicas das escolas. Esta é, de certo modo, a concepção de formação que marca o discurso que, nos últimos tempos, tem circulado entre formadores, formandos e instituições de formação, quando se sustenta que ela tem de partir de uma clara identificação de interesses e necessidades decorrentes do exercício profissional” (*idem*).

Espera-se assim que a formação contribua para um novo profissionalismo docente que conduza à emancipação pedagógica e organizacional, através de um envolvimento em compromissos colectivos que proporcionem formas de desenvolver o ensino-aprendizagem. Estes são requisitos que pensamos cruciais para que se instituem novas formas de conceber e gerir o currículo da escola actual.

Mas será que podemos afirmar que a formação que está a ocorrer tem estado apoiada no paradigma crítico e reflexivo, que faz dos formandos agentes de investigação inseridos em comunidades críticas e reflexivas? (cf. Leite, 2003: 6). Que passos têm sido dados para que a formação se oriente neste sentido?

Muitos têm sido os estudiosos que contribuíram para a evolução da formação contínua no sentido de um desenvolvimento congruente com as necessidades educativas actuais. No ponto

seguinte referimo-nos a algumas dessas ideias, que têm contribuído para o desenvolvimento de uma formação contínua capaz de promover o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

II-2-1. Contributos para uma definição do conceito de formação contínua

A partir dos pressupostos enunciados no ponto anterior, podemos inferir que a preparação profissional do professor deixou de se confinar à sua formação inicial, procurando, assim, a formação contínua promover o desenvolvimento dos profissionais da educação, para que sejam capazes de lidar com a realidade do que é hoje ser professor. A concretização desta necessidade só foi possível a partir da década de setenta, como já referimos, emergindo, contudo, um sentido de formação associado à noção de treino de saberes, comportamentos e destrezas, através de acções pontuais. Concordamos com Correia (1989: 93) quando afirma que esta formação visava fundamentalmente a aquisição de conteúdos com carácter “científico”, limitando-se a acções pontuais de “reciclagem” e aperfeiçoamento dos professores, como meios imediatos para se cumprirem as medidas políticas e educativas. Segundo o autor, este sistema de formação é “reprodutor” não só de saberes, mas também de poder, induzindo a uma relação pedagógica autoritária em que o formador “exerce um poder explícito sobre o formando, considerado este como um objecto de formação desprovido de saber e desejoso de o absorver” (*ibidem*: 94). Esta visão simplista da formação contínua, como mera aquisição de conhecimentos científicos, característica das concepções clássica e técnica, contrapõe-se com um novo conceito que emerge a partir da década de oitenta e que aponta para a formação como processo de desenvolvimento. É nesta concepção de aprendizagem permanente que actualmente se verifica um interesse crescente pelo desenvolvimento profissional dos professores, havendo a necessidade de relacionar a formação com as necessidades dos seus contextos de trabalho. Trata-se de uma perspectiva assente na ideia da dissociação analítica, que procura entender as questões da formação segundo a lógica do desenvolvimento, ao associar a formação à acção e à intervenção. Corroboramos Fernandes e al. (2001: 45) quando afirmam que esta reconceptualização da formação de uma “lógica cognitivo-instrumental para uma lógica compósita (...) vem sugerir a ideia de que a formação não é apenas um processo ortopédico de transformação, mas pode potenciar a criação de dispositivos de transformação e de interpretação da própria acção”.

Para a evolução do conceito de formação contínua é importando a posição de alguns autores que se tem ampliado a óptica dos seus paradigmas. É o caso de Pacheco e Flores (1999: 126) quando se referem à formação contínua como um processo destinado a “promover o

desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões”, encarando-a como uma visão global destinada ao seu desenvolvimento profissional. Garcia (1999: 26) complementa as perspectivas dos autores anteriores ao referir que a “formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que (...) estuda os processos através dos quais os professores (...) se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”. Trata-se, assim, de encarar o professor como “um construtor de espaços de aprendizagem, como um decisor político e nunca como um mero técnico que executa aquilo que os denominados *experts* lhe impõem *top-down*”, como afirma Silva (2002: 8) ao apresentar as sínteses temáticas que estiveram em debate num espaço de formação/informação sobre a reorganização curricular.

Canário (1995: 25) também contribuiu para uma nova visão dos processos de organizar e desenvolver a formação, ao valorizar uma formação contínua centrada na escola, a qual deve ter como referência “a identificação de problemas e a construção de soluções singulares a nível local. Esta orientação constitui-se em ruptura com lógicas de formação meramente transmissivas e tecnicistas centrada na mera aquisição de conhecimentos a transmitir, em favor de modalidades contratuais que enfatizam a vertente reflexiva”.

Esta é a concepção de formação que defendemos, a qual tem como pressupostos de partida promover a reflexão, a prática investigativa, a partir das situações que ocorrem nos contextos educativos, e a construção de novos saberes. É uma perspectiva abrangente, que integra o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, a partir das necessidades educativas, na qual os formandos assumem um papel activo na construção e co-responsabilização da sua própria formação. Nesta perspectiva, as práticas de formação contínua de professores promovem uma interacção permanente entre profissionais e instituições formadoras, de forma a valorizar saberes e possibilitar uma articulação entre estes, a formação e os contextos de trabalho, geradora de inovação educativa. Para isso, pressupõe modalidades diversificadas com práticas de formação interactivas e reflexivas que adoptem uma visão globalizadora da formação.

II-3. A ORIGEM DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS E OS PAPÉIS QUE LHES SÃO ATRIBUÍDOS

Os Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE's)²⁰ surgem como entidades locais nucleares para a formação contínua de professores, criadas pelo Decreto-Lei 249/92, e constituem uma instituição original e uma importante inovação. Barroso e Canário (1995: 263) afirmam que a criação dos CFAE's "corresponde a introduzir no nosso sistema de ensino uma instituição, potencialmente original e importante, quer pelo seu cariz estratégico, quer pelos recursos (...) que mobiliza, quer pelos efeitos que se pretende fazer repercutir no desenvolvimento profissional dos professores, bem como no funcionamento dos estabelecimentos de ensino".

Para cumprirem as competências que lhes foram atribuídas com o RJFCP (identificar as necessidades de formação dos docentes e elaborar planos de formação que respondam a essas necessidades, coordenar e apoiar projectos de inovação educacional), foi oficialmente estabelecida a sua constituição, uma estrutura para a sua direcção e gestão, as competências dos elementos que a compõem e outras orientações necessárias à sua organização e funcionamento²¹.

²⁰ Os CFAE's são *constituídos* por escolas e jardins-de-infância que se associam para efeitos de realização de formação contínua de professores e educadores de infância. Têm como *objectivos*: incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação educacional; promover a identificação das necessidades de formação; responder a necessidades de formação identificadas nas escolas associadas; fomentar o intercâmbio e divulgação de experiências pedagógicas e adequar a oferta à procura de formação. Têm sede numa das escolas associadas, competindo ao órgão de gestão da escola sede a movimentação das verbas do Centro de Formação, sob proposta do seu director. Possuem *autonomia pedagógica*, mas têm que atender às orientações do CCPFC. Como estrutura de direcção e gestão, cada CFAE's possui o Director, a Comissão Pedagógica, o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira e em alguns CFAE's existe, ainda, um Consultor de Formação. O *Director* é eleito pela Comissão Pedagógica e terá que pertencer a uma das escolas associadas. É da sua responsabilidade a execução e gestão corrente do Centro. A duração do seu mandato é de três anos, podendo ser renovável. A *Comissão Pedagógica* é um órgão colegial de gestão do Centro. É presidida pelo Director do Centro, e constituída, também, pelos Presidentes dos Conselhos Pedagógicos das escolas associadas, por representantes dos professores dos vários ciclos de ensino e do pré-escolar, designados pelos respectivos Conselhos Pedagógicos e pelo Presidente do Conselho Directivo da escola sede. Esta Comissão exerce um papel de coordenação e aconselhamento no que se refere a recomendações acerca de aspectos pedagógicos, aprovação dos planos de formação, selecção de formadores, determinação das linhas de acção do Centro, articulação entre os projectos de formação das escolas e o Centro...). Para o cumprimento desta competência, a Comissão Pedagógica terá que fazer a "ponte" entre as escolas associadas e o Centro. É eleita por três anos, podendo o mandato ser renovável, como acontece com o mandato do Director. O *Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira* é composto por um membro eleito pela Comissão Pedagógica, pelo Presidente do Conselho Administrativo e pelo Chefe dos serviços administrativos da escola sede. A este órgão de gestão compete elaborar e aprovar o projecto de orçamento do Centro e controlar a sua execução financeira. (cf. Decreto-Lei 249/92, com algumas alterações introduzidas com a Lei nº 207/96).

²¹ Os CFAE's são de tal modo importantes que em 31/12/2002 eram as instituições de formação contínua de professores acreditadas em maior número no nosso país e regiões autónomas (200 entidades formadoras com acreditação válida), relativamente às instituições do ensino superior (93 instituições), às associações de professores (58 instituições acreditadas) e a outras entidades formadoras (23 entidades acreditadas) (cf. Relatório de Actividades de 2002, do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua: 73). Este facto faz com que a larga maioria da oferta formativa seja assegurada pelos CFAE's, como referiremos no capítulo IV.

Apesar de se inserirem numa medida inovadora, os CFAE's foram criados tendo por base uma política de centralização, com os obstáculos inerentes a essa política e uma burocratização na organização dos planos de formação para acreditação e financiamento das suas acções. Estes factores têm originado dificuldades no percurso por eles vivido, durante os mais de dez anos da sua existência (1992-2003), oscilando a sua acção entre as exigências de acreditação e financiamento e as necessidades locais das escolas associadas e dos professores. A consciencialização destes factos levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) a afirmar que os problemas relacionados com a sua constituição e evolução estiveram sempre condicionados por dois grandes factores:

1 – A existência de uma “estreita simbiose entre o sistema de formação e a progressão na carreira dos professores, com evidentes prejuízos para a dinâmica que lhes deveria ser inerente enquanto entidade formadora...”;

2 – O “financiamento a depender quase exclusivamente da aplicação das medidas preconizadas pelo FOCO e pelo FORGEST, em que se privilegiavam determinados critérios e lógicas de financiamento de acções, em detrimento de outros que correspondiam a interesses e expectativas dos professores...” (CNE, 2002: 6-7).

Segundo o CNE, o sistema de financiamento foi tão determinante que levou os CFAE's a não poderem funcionar “como estruturas de suporte a actividades e projectos das escolas” (*idem*), não respondendo, por esse motivo, a um dos seus objectivos fundamentais.

Esta situação de dependência das fontes de financiamento e da progressão na carreira docente, têm transformado alguns CFAE's em agências burocráticas que consomem grande parte do tempo e das energias na organização de dossiers de candidatura, dossiers pedagógicos e financeiros para o FOCO/PROGEST e na preparação do processo de acreditação para o CCPFC (cf. CNE, *ibidem*: 8). Por outro lado, parece-nos que estes constrangimentos têm influenciado de forma determinante os objectivos e competências associadas à criação destas entidades formadoras.

Face aos constrangimentos apresentados, consideramos que actualmente a autonomia e sobrevivência dos CFAE's passam pela forma como ultrapassam os obstáculos originados pelas regras da administração central, assim como pela forma como asseguram uma formação participada e pertinente para as escolas. Neste contexto, pensamos tornar-se cada vez mais importante reflectir-se sobre a formação contínua existente e sobre as relações que os CFAE's mantêm com as escolas associadas, de forma a poderem responder às necessidades dessas escolas, dos seus profissionais e ao seu contributo na orientação dos professores para a concretização dos princípios que integram a actual reorganização curricular. Para isso, ultimamente, tem sido veiculada a ideia da necessidade de substituir o modelo tradicional

baseado numa oferta “por catálogo” de acções de formação avulsas e descontextualizadas, por um modelo que, não deixando de atender às necessidades e motivações de realização profissional dos professores, considera, sobretudo, as necessidades das escolas e do sistema educativo. Assim estas instituições deixam de considerar as necessidades individuais dos professores, para se tornarem “pólos dinamizadores de acções orientadas segundo as necessidades de formação sentidas ao nível da escola” (Pacheco e Flores, 1999: 141), prevendo-se também a satisfação de necessidades específicas dos professores. Para que sejam cumpridos estes requisitos, é necessário que estes departamentos de formação passem a estar preocupados com a formação necessária em cada escola ou agrupamento e estar conscientes de que a identificação dos problemas e necessidades de procura têm que ser largamente participadas pelos professores.

A necessidade de organizar e desenvolver formação contínua com esta perspectiva abrangente, que responda não só a necessidades individuais, mas, sobretudo, às necessidades contextuais de cada escola/agrupamento e do sistema educativo, veio originar uma amplificação significativa nos papéis atribuídos aos CFAE's. Por isso, julgamos que actualmente estas entidades formadoras têm responsabilidades acrescidas no que se refere ao diagnóstico e análise das necessidades de formação dos professores e das escolas, bem como à organização de ofertas de formação que sejam renovadas e congruentes com as necessidades diagnosticadas e com os propósitos dominantes na conjuntura da actual reorganização curricular.

Porém, gostaríamos de saber como tem sido conciliado o desenvolvimento organizacional e, simultaneamente, profissional e pessoal? (cf. Leite, 2003: 2). Como têm sido criadas e sustentadas dinâmicas de envolvimento dos professores no seu processo formativo? Será que as acções de formação contínua que têm sido desenvolvidas nos CFAE's têm influenciado a qualidade da acção educativa? Será (ou não) fundamental fazer a articulação entre os programas de formação e os projectos das escolas?

Actualmente espera-se que a formação contínua responda às mudanças introduzidas pelo Ministério da Educação, relacionadas com a reorganização curricular.

Mas, como responderão os CFAE's a essas necessidades sem cair na uniformização? (cf. Leite 2003: 3). Como tem a formação articulado essas necessidades com a intenção de capacitar os professores para a concepção de projectos inovadores, abrindo novos caminhos e, conseqüentemente, para promover a verdadeira emancipação? Até que ponto as mudanças decretadas não desviam os professores de novas ideias e de novas iniciativas que possam contribuir para fazer das instituições escolares entidades promotoras de mudanças sociais?

(cf. Leite e Fernandes, 2003: 63). *Que espaço fica às escolas e aos professores para não se focalizarem apenas no que lhes é prescrito? (ibidem: 62). Em síntese, que disponibilidade existe para que as escolas e os professores não andem apenas a “reboque” do que é determinado pela administração central, independentemente de, neste caso, se poder estar de acordo com os princípios em que assentam as mudanças superiormente instituídas? (idem).*

Estas são questões que nos vão ocorrendo, a partir dos autores referidos, algumas das quais com intenções que julgamos contraditórias e que, em nosso entender, dificilmente serão conciliáveis nas práticas de formação. Como é óbvio, não buscamos neste trabalho respostas para todas as perplexidades que são colocadas com as questões que formulamos, devido à abrangência das suas intenções, pretendemos, apenas, vincar algumas intenções que, em nosso entender, se direccionam para os objectivos desta investigação.

No sentido de orientar a formação para as necessidades das escolas e deixar de existir uma formação baseada em acções avulsas, tem sido cada vez mais sustentada a necessidade de uma formação contínua centrada na escola. É sobre a ideologia subjacente às modalidades que apontam para uma formação em contexto que a seguir nos referimos.

II-4. ORIENTAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO EM CONTEXTO

À medida que se foi reconhecendo que as acções de formação que adoptam metodologias baseadas no paradigma tecnicista são incapazes de desenvolver situações que permitam minorar a crise educacional que se vem vivendo, foi-se acentuando cada vez mais a necessidade de uma formação contínua centrada no contexto escolar, desenvolvida através de metodologias activas e reflexivas. Este facto também tem desvalorizado as acções de formação que se desenvolvem na modalidade de curso de formação, por assentarem, essencialmente, numa base predominantemente programática, em que, muitas vezes, durante um período de tempo, são transmitidos aos formandos conhecimentos sobre um tema e em que a formação desenvolvida é, muitas vezes, fragmentada e descontextualizada, das situações vividas pelos formandos, visando a mera aquisição de conhecimentos. De facto, a intenção desta modalidade de formação não é estabelecer uma relação directa com os contextos de trabalho dos formandos, mas, sim, permitir a aquisição de conhecimentos, o que induz à transmissão de conteúdos sem precisar de ter uma articulação directa com as práticas reais dos professores envolvidos na formação, ou seja, o enfoque dos cursos baseia-se no conteúdo e não nas situações contextuais da prática educativa.

Apesar de possuírem estas características, os cursos de formação continuam a ser a modalidade mais realizada em alguns CFAE's, embora seja de reconhecer, também, que, por vezes, estes cursos assumem características práticas que lhes conferem sentidos e processos de maior envolvimento dos professores, devido aos conteúdos que integram e às metodologias a que recorrem. Por outro lado, pensamos que os formadores também podem assumir uma atitude mais ou menos contributiva para efectuarem a articulação entre os conhecimentos adquiridos e as práticas levadas a cabo nos contextos educativos. Neste sentido, a postura do formador responsável pela orientação do curso de formação é de crucial importância para a maior ou menor implicação dos profissionais na formação. Se aquele assume um papel autoritário, demasiado rígido relativamente aos conteúdos que pretende transmitir, desvalorizando a participação e a interactividade dos formandos, então mais dificilmente se conseguirá articular os conteúdos apreendidos, através da sua recontextualização pedagógica às diversas situações profissionais. De qualquer modo, o enfoque das acções deste tipo baseia-se essencialmente no conteúdo e não nas situações reais da prática educativa. A constatação deste facto levou alguns autores a afirmarem que na origem da necessidade de uma formação contínua centrada na escola esteve "a ineficácia da formação tradicional baseada nos cursos e dirigida ao professor a nível individual. Esta abordagem da formação começou a ser cada vez mais criticada por não se repercutir na prática das escolas" (Barroso e Canário, 1999: 38).

No quadro destas ideias, tem sido estimulada quer pelos princípios definidos pelo CCPFC, quer pelos de financiamento PRODEP, uma formação contínua baseada no paradigma crítico, a qual implica o envolvimento dos formandos desde a construção da formação até à sua avaliação, através de uma participação activa. Para isso, as acções de formação devem ter por base uma filosofia de participação e de co-responsabilização de todos os actores envolvidos nesse processo de formação, característica das modalidades de círculos de estudos, oficinas e projectos. Estas caracterizam-se, pois, por serem modalidades mais abertas e flexíveis que privilegiam a partilha de experiências entre todos os participantes, a troca de opiniões e procura de propostas e soluções, através de uma atitude crítica e reflexiva sobre essas experiências educativas, estabelecendo, por isso, uma relação muito estreita entre os saberes que se adquirem e as práticas que se desenvolvem nas escolas. O desenvolvimento destas modalidades de formação pressupõe que a intervenção educativa dos profissionais esteja intrinsecamente ligada ao seu processo de formação, o qual deve decorrer em simultâneo.

No quadro II, que a seguir apresentamos, efectuamos uma síntese dos objectivos das modalidades de formação regulamentadas pelo RFFCP (Decreto-Lei nº 207/96), que podem ser desenvolvidas pelos CFAE's.

QUADRO II - OBJECTIVOS DAS MODALIDADES DE FORMAÇÃO DEFINIDAS NO REGIME JURÍDICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Modalidades	Objectivos
Curso/Módulo de Formação	Actualizar os conhecimentos nas vertentes teórica e prática; adquirir e desenvolver capacidades e instrumentos de análise; problematizar as experiências dos professores em formação; aperfeiçoar as competências profissionais.
Seminário	Exercitar os formandos no estudo autónomo e nos métodos e processos do trabalho científico, bem como na elaboração de relatórios e de outras produções escritas decorrentes do estudo e do trabalho científico.
Oficina de Formação	Delinear ou consolidar procedimentos de acção ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de participantes como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; assegurar a funcionalidade (utilidade) dos produtos na oficina, para a transformação das práticas; reflectir sobre as práticas desenvolvidas; construir novos meios processuais ou técnicos.
Estágio	Reflectir sobre as práticas desenvolvidas; tratar de aspectos específicos da actividade profissional; adquirir novas competências; construir novos saberes, designadamente práticos ou processuais.
Projecto	Desenvolver metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar/ e ou comunitária, no território educativo; incrementar o trabalho cooperativo em equipa e o diálogo pluri e interdisciplinar; favorecer a capacidade para resolver problemas e desenvolver planos de acção; aprofundar a capacidade para relacionar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção; potenciar a integração afectiva, a socialização e a realização de interesses pessoais e grupais.
Círculo de Estudos	Implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais; incrementar a cultura democrática e a colegialidade; fortalecer a autoconfiança dos participantes; consolidar o espírito de grupo, a capacidade para interagir socialmente e para praticar a interdisciplinaridade.

(cf. Relatório de Actividades 2002 do CCPFC: 23-36)

Partilhamos a opinião de que a implicação activa dos professores no processo de organização e no desenvolvimento de uma formação centrada na escola tem de estabelecer uma ruptura com a lógica programática e tecnicista da formação, cuja função adaptativa e instrumental em que as pessoas são formadas para agir, dá lugar a uma perspectiva de agir para formar ou de formar-se agindo (cf. Canário, 1995: 36). Na nossa perspectiva, o desenvolvimento de acções de formação baseadas no paradigma crítico pode promover atitudes e competências para que os professores deixem de agir como técnicos, cuja competência se limita a práticas educativas baseadas nos conhecimentos adquiridos na formação inicial, para se tornarem profissionais capazes de analisar as situações que decorrem nos seus contextos educativos, de tomar decisões e de reflectir crítica e construtivamente sobre as suas práticas, recontextualizando-as pedagogicamente. Essa “análise reflexiva e crítica das práticas e dos contextos, por parte dos professores, tanto individual como colectivamente, de forma contínua, é o cerne da formação centrada na escola” (Ruela, 1990: 45). Desta forma, a necessidade de centrar a formação nos contextos escolares opõe-se à concepção do professor como técnico, ao enfatizar, como já dissemos, uma concepção de professor como investigador e profissional reflexivo e crítico, que se insere numa comunidade onde a colaboração e partilha de conhecimentos é fundamental.

Esta concepção de professor também é defendida por Barroso e Canário (1999: 3) quando afirmam que “a formação contínua de professores em contexto de trabalho tem implícita uma determinada concepção do professor como profissional. Centrar a formação nas escolas implica reconhecer, respeitar e potencializar os conhecimentos, a profissionalidade e as capacidades dos professores”. Correia (1998: 171) partilha de uma opinião semelhante ao afirmar que o trabalho de formação deve “procurar induzir situações onde os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação”. Neste sentido, a formação centrada na escola implica uma nova concepção de professor que toma “como pontos de partida e de chegada o desempenho na escola” (Campos, 2002: 99), que privilegia a aprendizagem no contexto do exercício profissional e que valoriza modalidades de formação diversificadas (*ibidem*: 100). Segundo estes autores, a escola pode ser um lugar de formação que proporciona a partilha de ideias e de experiências que promovem a participação e reflexão crítica da actividade docente.

Conscientes desta necessidade, nos últimos anos, temos verificado que “a formação que tem sido proposta ao CCPFC para acreditação revela uma evolução numérica das modalidades centradas em contextos profissionais. De 9,1%, em 1996, passou-se para 37,7%, em 2001” (Leite, 2003: 5). Contudo, a autora suscita a reflexão sobre a importância de exigência na

organização e desenvolvimento da formação questionando se “podemos afirmar que esta evolução corresponde, de facto, à ideologia que está subjacente a estas modalidades...” (*idem*).

Na nossa perspectiva, a capacidade dos profissionais se organizarem para produzirem não só serviços, mas também saberes, através de uma formação que fomente a reflexão-investigação-acção, permite que o desempenho do trabalho alcance uma dimensão de qualidade, através de processos de aprendizagem que se correlacionam com uma função de produção. Stenhouse (1985) partilha, de certo modo, desta opinião, ao enfatizar “a formação de professores pelo seu envolvimento activo na investigação” (citado por Leite, 2002: 83). E, neste sentido, considera que só uma atitude investigativa permite aos professores conhecer as situações dos contextos institucionais e sociais onde se inserem para agirem de forma a procurarem soluções para os problemas reais desses contextos (cf. Leite, *idem*). Quanto a nós, esta atitude colectiva da acção dos profissionais resultará vantajosa não só a nível pessoal e profissional, mas também a nível organizacional. Por isso, o envolvimento dos professores na reflexão crítica e investigativa das situações educativas, características de modalidades centradas na escola, são condições cruciais para a concretização dos princípios reiterados na actual reorganização curricular e para o desenvolvimento de atitudes libertadoras de emancipação profissional.

I-5. CONSTRUINDO PONTES ENTRE A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A FORMAÇÃO CONTÍNUA

Como já em capítulos anteriores afirmámos, a necessidade de responder à velocidade vertiginosa de mudanças que têm ocorrido na nossa sociedade, tem gerado algumas mudanças estruturais no sistema educativo. No centro dessas mudanças está a valorização crescente do conceito de democracia participativa dentro das organizações escolares ao promover a diferenciação pedagógica, a flexibilização curricular e a articulação de saberes e competências. O currículo escolar passou a ser visto não como parte integrante na produção de relações assimétricas que se desenvolvem no interior da escola e da sociedade, mas como o “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999: 24), de forma a proporcionar experiências de aprendizagem realmente significativas para todos os alunos. Para isso, a autora acentua que é necessário existir uma “finalização, intensionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora” (*ibidem*: 43) das actividades que materializam o currículo.

É no contexto destas ideias que se torna necessário fundamentar os projectos curriculares no reconhecimento das diferenças existentes no interior da escola, de forma a privilegiar os interesses e vivências dos alunos. Para isso, é necessário que os processos de reconstrução do currículo passem por diversos níveis de decisão, no sentido de adequar o currículo nacional aos contextos educativos locais, às características, especificidades e interesses de alunos, os quais devem ser formalizados no projecto educativo de escola. (cf. Leite e al. 2001: 5).

Esta visão global de reconstrução do currículo adopta uma estratégia que privilegia, por um lado, a educação baseada no respeito pelo ser humano e pelos seus valores e, por outro, a necessidade de promover a capacidade crítica e reflexiva nos profissionais, relativamente à realização e desenvolvimento de projectos que visem processos de ensino-aprendizagem, adequados ao desenvolvimento integral dos alunos e à construção de uma escola onde se promova a participação democrática e o respeito mútuo. Concordamos com Freitas (1998: 69) quando afirma que “a escola de amanhã será, assim, uma escola cujo *curriculum* em boa parte, será o que os seus professores decidirem que ele seja, analisadas as condições locais e os alunos que frequentam essa escola, tendo em vista as aprendizagens fundamentais para que continuem a aprender”.

Julgamos que é consensual a ideia de que a concretização de qualquer mudança projectada para as escolas depende muito da forma como os professores estejam motivados para a ela aderirem. Na concepção actual o professor é o protagonista do processo de inovação curricular, visto que lhe pertence fazer a adaptação do currículo nacional, através do projecto

educativo e dos projectos curriculares, promovendo a construção de uma escola inclusiva e democrática. Mas, para isso, é necessário que cada profissional da educação seja capaz de proporcionar nos alunos o prazer de uma aprendizagem activa que estimule a necessidade de aprender a aprender e de aprender a ser.

É neste contexto actual de mudanças curriculares que surge com maior acuidade a necessidade de dotar os professores de conhecimentos e competências necessárias à concretização de currículos integradores e contextualizados que, na nossa perspectiva, poderão ser adquiridas através de uma formação contínua pertinente, participada e renovada. Perante estas novas realidades, a nossa preocupação prende-se agora em procurarmos saber como são construídas as ofertas formativas e se estas permitem aos profissionais dispositivos de formação baseados no paradigma crítico, de forma a facilitarem a aproximação entre as situações de trabalho e as situações de formação. Também consideramos importante clarificar as possibilidades que a formação contínua pode oferecer no sentido de promover inovações locais ou apenas permitir assegurar o cumprimento de mudanças superiormente instituídas. Este desejo orienta-nos para a investigação empírica deste trabalho, tentando saber se, nos últimos anos, se tem desenvolvido uma formação em contexto e se as propostas de formação têm adoptado modalidades e metodologias baseadas no paradigma crítico, ou se, pelo contrário, continuam a prevalecer os paradigmas de formação tradicionais.

Para orientarmos a investigação empírica no sentido dos objectivos que nos orientam, considerámos pertinente traçar, a metodologia norteadora deste estudo, o que irá constituir o capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

OS SENTIDOS DA METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

Como dissemos nas notas de introdução a este trabalho, o objectivo deste estudo centra-se nos efeitos da actual reorganização curricular do ensino básico nos processos de construção e desenvolvimento da oferta formativa de dois Centros de Formação de Associações de Escolas para professores do 1º ciclo e das influências administrativas que determinam a sua organização. Neste sentido, esta pesquisa desenvolve-se em torno de dois eixos que se foram entrecruzando: a actual reorganização curricular e a formação contínua. Estes dois eixos unem-se desde uma dimensão meso a uma dimensão micro, isto é, desde as orientações centrais e regionais que actualmente determinam a formação contínua face às novas concepções curriculares, até às representações dos actores que participam directamente na construção e desenvolvimento das acções formativas.

As questões de partida explícitas nas notas de introdução foram o primeiro passo desta investigação, tornando-se uma espécie de bússula que orientou a entrada no “terreno” e o primeiro olhar sobre o objecto empírico. Foi a partir dessas questões que a interpelação dialética da teoria com o objecto empírico fizeram emergir novas questões, algumas das quais fomos registando no decorrer do trabalho.

Para realizarmos as pesquisas necessárias, optámos por uma metodologia de tipo qualitativo, em que a vertente empírica se centra fundamentalmente na análise documental e na análise de conteúdo de discursos proferidos em entrevistas. Estas foram técnicas de recolha de informação sujeitas a um tratamento que permitiu a construção de conhecimento. Para isso, fomos orientadas por posturas de investigação e de diálogo, efectuando entrevistas aos directores dos Centros de Formação, aos formadores que orientaram formação participada por professores do 1º ciclo e a alguns dos professores deste nível de ensino que foram sujeitos dessa formação.

O recurso às entrevistas deve-se ao facto de considerarmos que os dados obtidos através da análise documental se tornariam insuficientes para garantirmos, com fiabilidade, um conhecimento da situação. Por outro lado, consideramos de crucial importância a obtenção de dados a partir de enunciados verbais dos actores implicados na formação, pois assim damos voz às percepções e representações dos próprios actores. Os seus discursos constituem, de facto, potenciais valências que nos permitem analisar os cruzamentos interactivos que se vão tecendo e compreender a formação desenvolvida nas duas realidades contextuais.

No quadro destas ideias, a investigação que realizámos e que aqui apresentamos, situa-se num paradigma interpretativo, na medida em que procuramos desenvolver uma abordagem

qualitativa e compreensiva das mensagens geradas sobre o processo de formação contínua, a partir das perspectivas dos actores sociais implicados.

Apesar de termos a preocupação de fazer uma leitura interpretativa e compreensiva dos factos expressos, relativamente a cada contexto, tivemos o cuidado de não efectuar comparações entre eles, situando-se a ênfase deste estudo no contexto da descoberta de cada situação e nos propósitos que influenciam e determinam os seus sentidos. Todavia, à medida que avançámos, fomos ganhando consciência de que pisamos um terreno pantanoso, imerso de complexidades, e de que, quer as limitações próprias de iniciar uma investigação com o grau de exigência que este estudo carece, quer o tempo limitado, foram condicionantes determinantes, que não podemos ignorar. Mesmo assim, pretendemos trazer algum contributo aos estudos da formação contínua de professores, como factor de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e meio capaz de proporcionar uma melhor adaptação dos professores, face aos constantes “modismos” que actualmente vivemos.

Para nos referirmos de forma mais pormenorizada aos sentidos da metodologia que nos orientou, consideramos necessário dividir este capítulo em três pontos. No primeiro ponto fundamentamos os procedimentos metodológicos utilizados. No segundo ponto alicerçamos, teoricamente, os instrumentos de recolha de dados. No último ponto referimo-nos à análise de conteúdo das entrevistas e dos documentos, no qual incluímos os procedimentos dessa análise, a definição de categorias e as opções que fizemos para efectuar a categorização.

III-1. FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Pretendendo compreender e interpretar os fenómenos inerentes à problemática que envolve o processo de construção e desenvolvimento da formação contínua dos CFAE's, optámos por recorrer a procedimentos metodológicos de tipo qualitativo, a partir das perspectivas dos actores envolvidos. Para esta opção baseamo-nos em Albarello e al. (1977: 117), quando afirmam que a análise qualitativa pode ser encarada “numa lógica exploratória, como um meio de descoberta e de construção de um esquema teórico de integridade, e não tanto numa lógica de verificação ou de teste de uma teoria ou de hipóteses preexistentes”. É nesta óptica que procedemos à análise de conteúdo de entrevistas e de documentos que nos permitam compreender as lógicas que orientam a construção e desenvolvimento das ofertas formativas em contextos específicos. Acompanhamos novamente Albarello e al. (*idem*) quando afirmam que a utilização deste procedimento metodológico parece “particularmente pertinente quando a finalidade principal da análise é contribuir para gerar (...) um esquema de integridade de um campo empírico concreto” e também Bardin (1977: 115) quando afirma que a análise de conteúdo “é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”.

O que desejamos, e como já referimos, é conhecer as representações das pessoas entrevistadas sobre os sentidos que têm orientado a construção e desenvolvimento das ofertas formativas nos dois Centros de Formação a que os actores pertencem, as suas contribuições para que se concretizem os princípios, medidas e finalidades da reorganização curricular, bem como os seus efeitos na formação que tem sido concretizada, nos últimos anos. No quadro destas ideias, esta é “uma análise que privilegia a inferência a partir do conteúdo das mensagens” (Leite, 2002: 266). Por isso, julgamos que o facto deste estudo incidir sobre contextos de formação específicos e ser orientado pelos objectivos referidos nas notas de introdução, tornou adequada a opção metodológica adoptada.

III-2. A ENTREVISTA ENQUANTO INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Para termos acesso às perspectivas dos participantes mais directamente envolvidos na concepção e desenvolvimento da formação contínua do Cinfor e do Cinova considerámos necessário recorrer à técnica da entrevista, como já referimos. Por defendermos uma postura construtivista durante todo este processo de análise da situação existente, privilegiamos uma formação que assente em paradigmas construtivistas e nos princípios que os caracterizam. Foi tendo em consideração estas ideias que seleccionámos a entrevista para recolher os dados que necessitamos. Para esta opção apoiamo-nos, também, na perspectiva de Santos (citado por Leite, 2002: 255) quando afirma que “a entrevista é o meio mais adequado para realizar uma análise construtivista da situação”.

Para a utilização adequada deste instrumento de recolha de dados, recorremos a Gliglione e Matalon (1993: 98) quando afirmam que no decorrer da entrevista deve ser utilizada uma linguagem clara e acessível e o entrevistado deve ser motivado a responder para que a informação recolhida seja a mais alargada possível. Estamos conscientes da importância da interacção, do diálogo que se estabelece, da compreensão da situação existente e das opiniões dos entrevistados, para que as entrevistas obtenham o melhor êxito possível. Por isso, no decorrer da entrevista existiu a preocupação de alimentar a interacção que fomos criando, para que o entrevistado se implicasse verdadeiramente nas opiniões que formulava e não se limitasse a responder apenas “sim” ou “não” e de adaptar cada nova questão em função da resposta que fomos recebendo, a fim de melhor compreendermos os dados que obtivemos. Também corroboramos os autores referidos quando mostrámos a cada entrevistado que o que ele nos “relatava” era importante para o nosso estudo. Para isso, “escutamo-lo, fitamo-lo, encorajamo-lo” (*ibidem*: 38) por meio de pequenos gestos e expressões orais reveladoras da atenção prestada ao discurso do entrevistado. Leite (2002: 255) acentua esta necessidade ao afirmar que “a empatia e a implicação da pessoa que entrevista são aspectos importantes a considerar”. Neste sentido, como entrevistadoras, estivemos atentas “a posturas, gestos, tom de voz, hesitações” (*idem*) e outras atitudes que, muitas vezes, contribuíram para melhor compreender o que nos foi dito. Por seu lado, reconhecemos também a necessidade de estarmos atentos aos momentos que precedem o início da entrevista; momentos considerados de grande importância “para que o entrevistado se descontraia e não se sinta empurrado” (Lessard-Hébert e al. 1990: 165).

Quanto ao tipo de entrevista que utilizámos, e partindo da necessidade de recolher o máximo de informação pertinente para o nosso estudo, valorizámos a semi-estruturada através

de um guião de questões de resposta aberta. Este guião facilitou-nos o encaminhamento da entrevista para o conteúdo relacionado com as suas questões, colocando as “perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio, no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy e Compenhoudt, 1992: 194).

O guião em que nos apoiámos foi flexível, constituindo apenas um referencial orientador da nossa acção, para que todas as questões se relacionem com as intenções deste estudo, minimizando-se, assim, o carácter alargado que podiam ter. Para este procedimento, além dos autores referidos, também recorremos a Gliglione e Matalon (1993: 92) quando afirmam que a existência de um “esquema da entrevista estrutura o indivíduo, quer o queiramos ou não, e, consequentemente lhe impõe um quadro de referência”.

Pelas razões expostas, consideramos que a entrevista semi-estruturada ou “semi-dirigida” é talvez a que melhor se adequa a esta pesquisa, dado que não é inteiramente aberta, nem encaminhada apenas pelas questões pré-definidas, ao deixar, tanto quanto possível, “andar o entrevistado para que este possa falar abertamente” (Quivy e Compenhoudt, 1992: 194), e tentar “reencaminhar a entrevista para os objectivos, cada vez que o entrevistado deles se afastar” (*idem*). Neste sentido, cada entrevistado teve liberdade de falar e pôde dialogar sobre outras questões que considerou importantes sobre a temática da formação e que não estavam formuladas no guião, fornecendo informações que considerou relevantes.

Para a realização das entrevistas efectuámos contactos prévios com cada entrevistado, com o objectivo de lhe solicitarmos a colaboração, o informarmos acerca dos nossos objectivos, do assunto a desenvolver, explicar a importância das informações a recolher, garantir o anonimato e ser definido o local e a data para efectuar essas entrevistas.

Como o nosso objectivo foi recolher o máximo de informações e de um modo fiel, considerámos necessário gravar as entrevistas em cassetes áudio, após o consentimento dos entrevistados. Este procedimento foi fundamental, para que pudessemos transcrever na íntegra todo o conteúdo dos discursos e efectuar adequadamente a codificação dos dados recolhidos para, posteriormente, serem analisados. A necessidade deste procedimento é, de certo modo, confirmada por Lessard-Hébert e al. (1990: 163), quando referem que “os dados provenientes de entrevistas devem ser registados por escrito (ou transcritos, no caso de ter havido gravação áudio) e reduzidos (codificados, formatados) para serem, em seguida, tratados”. Para isso, as entrevistas ficaram todas gravadas nas melhores condições, excepto uma entrevista que apresentou algumas falhas no discurso da entrevistada, devido a um problema técnico do gravador. Para completar essa entrevista foi necessário efectuar novo contacto com a entrevistada para lhe solicitar a recomposição escrita do discurso, sendo-lhe enviada a transcrição da entrevista.

Foram construídos três guiões de entrevistas, servindo o primeiro como matriz para a construção dos restantes guiões. Estes foram readaptados, tendo em vista os seus destinatários, efectuando-se algumas alterações nas questões formuladas. O primeiro guião foi destinado aos directores dos Centros de Formação, o segundo aos formadores e o terceiro aos formandos (anexo nº 8). As entrevistas foram orientadas pelos seguintes objectivos gerais:

- legitimar a entrevista e motivar o entrevistado;
- identificar o impacto da reorganização curricular na organização, procura e desenvolvimento da formação;
- identificar paradigmas orientadores da formação contínua;
- ajuizar modos de selecção de formadores;
- conhecer eventuais obstáculos e facilidades à organização e desenvolvimento da formação;
- estabelecer relações entre a formação contínua e modos de desenvolvimento do currículo;
- analisar eventuais propostas para melhorar a formação²².

Foram realizadas vinte entrevistas, divididas da seguinte forma: duas entrevistas aos directores dos Centros de Formação (uma entrevista a cada director); seis entrevistas aos formadores (três formadores de cada Centro de Formação) e doze entrevistas aos formandos (dois formandos de cada turma dos formadores entrevistados).

Começámos por entrevistar os Directores dos Centros de Formação, pois, desejámos iniciar pelos seus representantes para, a partir daí, lhes solicitarmos os contactos dos formadores que a análise documental nos tinha indicado que orientaram as temáticas de formação relacionadas com a reorganização curricular, bem como o contacto dos formandos que nelas participaram. A selecção destes formandos foi efectuada de forma aleatória, a partir dos professores do 1º ciclo que concluíram com aproveitamento as acções de formação orientadas pelos formadores entrevistados. O número de entrevistas a formandos não foi mais extenso pelo facto de começar a existir saturação de dados, o que nos levou a considerar que as entrevistas realizadas eram suficientes.

As entrevistas foram todas realizadas em locais e horas acordadas previamente com os entrevistados e os espaços utilizados reuniram as condições de privacidade adequadas para que cada entrevista decorresse nas condições adequadas. O tempo de duração de cada entrevista foi variável, de acordo com o tempo que cada entrevistado levava a expressar as suas ideias e

²² No anexo nº 7 apresentamos os quadros XIX, XX e XXI que apresentam os objectivos gerais, específicos e conteúdos que serviram de guia orientador à construção de cada guião de entrevista.

opiniões. No decorrer das entrevistas foi possível verificar que se criava um ambiente de “intimidade” entre o investigador e o entrevistado, que resultou em diálogos sem “barreiras”, propícios à captação de representações que os actores encerram sobre os sentidos da formação.

Apesar do cuidado na criação destas condições, não pretendemos que as entrevistas adquirissem uma dimensão clínica da situação existente; desejámos sim que os entrevistados dialogassem abertamente acerca da formação organizada e desenvolvida nos Centros de Formação, bem como de eventuais factores que transcendem as suas possibilidades no domínio da formação contínua destinada aos professores do 1º ciclo.

A análise de conteúdo foi outro procedimento a que recorremos e também tem como intenção compreender as razões, por vezes ocultas, que dificultam a planificação de uma formação centrada na escola e desenvolvida de forma articulada com os seus projectos educativos.

Apesar das vantagens apontadas com a utilização da entrevista, também não devemos omitir algumas dificuldades que lhe estão associadas. De facto, todos sabemos que, por várias razões, nem sempre as opiniões proferidas pelos entrevistados correspondem à realidade e que não é possível generalizar a partir de opiniões pessoais. Também estamos conscientes de que as informações recolhidas podem ser influenciadas pelas situações e contextos da sua produção; ou seja, por serem pedidas para realização de um trabalho de pesquisa sobre a formação contínua onde os inquiridos trabalham e/ou se formam e por serem gravadas. Apesar disso, pensamos que os dados obtidos podem ser considerados fiáveis.

No ponto seguinte referimo-nos aos procedimentos que seleccionamos na análise de conteúdo, às linhas teóricas que nos orientaram e às opções que fazemos durante a análise dos discursos resultantes das entrevistas e dos documentos.

III-3. A ANÁLISE DE CONTEÚDO ENQUANTO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

O conjunto dos dados que adquirimos foi sujeito, como já apontámos, à técnica de análise de conteúdo, visando a sua redução, através do sistema de categorização e codificação, ou seja, utilizámo-la com o objectivo de possibilitar a sua passagem ao processo de descrição e interpretação. Para a utilização deste procedimento, seguimos a ideia de Vala (1986: 101), quando afirma que a análise de conteúdo é “uma das técnicas mais comuns na investigação empírica, realizada pelas diferentes ciências sociais e humanas” e pode ser utilizada segundo intencionalidades e posicionamentos epistemológicos diferentes, conforme a investigação se situe mais no paradigma de tipo quantitativo ou qualitativo (*idem*). No caso do nosso trabalho, como pretendemos realizar um estudo compreensivo e interpretativo da situação existente, o procedimento metodológico de tipo qualitativo permitiu-nos identificar e construir os sentidos da organização e desenvolvimento da formação realizada no espaço físico e temporal a que se reporta este estudo.

Bardin (1977: 31) também considera que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação”, que neste trabalho, serão utilizadas para analisar as informações recolhidas na intenção de melhor compreender o conteúdo de discursos orais e escritos e tornar mais inteligíveis os resultados obtidos. Porém, não somos alheias às advertências do autor supracitado, relativamente aos perigos da “circularidade” na abordagem qualitativa, isto é, ao facto do investigador poder ser influenciado pelas hipóteses de partida, ou seja, deixar-se influenciar por aquilo que ele “compreende da significação da mensagem” (*ibidem*: 115). A este propósito L'Écuyer (citado em Leite, 2002: 266) também afirma que é “essencial nunca esquecer que o conteúdo do que é dito (...) constitui uma realidade tão significativa e importante de conhecer e aprofundar como o conteúdo do que não é dito...”. Neste sentido, durante a análise de conteúdo é fundamental não só captar o sentido do que nos é dito, mas também compreender e interpretar os sentidos ocultos, como, por exemplo, o estado psicológico dos entrevistados, quando esse estado tem interferência nos discursos que se vão produzindo. Porque, tal como diz Leitão (1997: 76) “não basta saber. É preciso ver aquém dos olhos, adentro da voz e retratá-los no sangue”. É com base nestes pressupostos, e recorrendo às diferentes fontes de informação, que tecemos o nosso discurso e fomos construindo a nossa argumentação, procurando construir um leque de significações que sejam coerentes com os objectivos que perseguem este estudo.

Os discursos que submetemos a esta análise são os relatórios de actividades do CCPFC e documentos do PRODEP, referentes à formação contínua acreditada e financiada para a região

norte, direccionando mais a nossa atenção para as acções destinadas aos CFAE's, o diploma legal que actualmente determina a acção do CCPFC e do PRODEP, relativamente à acreditação e ao financiamento da formação contínua, os planos de formação do Cinfor e do Cinova e os proferidos pelas pessoas entrevistadas, ou seja, analisámos o conteúdo de dados provenientes dos campos de pesquisa da investigação empírica, por nós referidos nas notas de introdução. Para isso, debruçamo-nos sobre a formação realizada durante os anos 2000, 2001 e 2002.

III-3.1. Linhas teóricas sobre os procedimentos da análise e a definição das categorias

Os registos que obtivemos a partir dos discursos orais e escritos constituem, para nós, valências significativas para interpretarmos as representações dos vários actores sobre a formação contínua e os eventuais efeitos da reorganização curricular, quer ao nível conceptual, quer ao nível das práticas educativas. Para iniciarmos essa análise, organizámos o trabalho em torno de dois indicadores que se entrecruzam. O primeiro indicador refere-se aos documentos relacionados com o processo que envolve toda a organização, acreditação e financiamento da formação. O segundo indicador focaliza-se nas representações dos actores face aos efeitos da reorganização curricular na construção e desenvolvimento da formação e à sua relação com a concretização dos princípios subjacentes a essa reorganização. Iniciámos pelo primeiro indicador estruturante desta investigação, nomeadamente pela análise dos planos de formação, pelo facto destes documentos nos terem sido disponibilizados desde o primeiro contacto, pelos representantes dos Centros de Formação.

Após uma leitura global de todo o *corpus*, fomos elegendo as categorias de análise, sendo estas, os elementos chave da aplicação da análise de conteúdo, pelo que, tal como Leite (2002: 269) sustenta, “devem merecer uma atenção muito especial”. Neste sentido, as categorias para analisar os planos de formação, relativamente às características da formação contínua, definimo-las a partir da leitura desses planos, embora, como é evidente, esta análise tenha sido precedida pelos objectivos que orientam este estudo. Para a análise das entrevistas também não foram definidas categorias à partida, por nos parecer mais adequado delinear essas categorias a partir dos discursos proferidos pelos entrevistados. No entanto, também aqui, o próprio guião dessas entrevistas obedeceu a objectivos que, de certo modo, pré-figuram algumas categorias. Para esta opção, apoiámo-nos em Vala (1986: 111) quando afirma que “a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação

destes dois processos”, considerando as categorias como “elementos chave do código do analista” (*ibidem*: 110).

No caso deste estudo, a técnica de categorização consiste em agrupar em classes sob um título genérico, os diferentes elementos provenientes dos discursos proferidos pelos entrevistados e dos planos de formação “segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido de introduzir numa certa ordem na confusão inicial” (Bardin, 1977: 37). Referindo-se a esta etapa fundamental da investigação, Esteves (2002 a: 230), que também recorreu à análise de conteúdo numa investigação que realizou, afirma que a categorização representa “o nível mais elevado de simplificação dos discursos analisados”.

No quadro destas ideias, consideramos que a definição de categorias de análise é uma fase crucial da investigação, dado que nos permite a simplificação do material a analisar e facilita a apreensão do sentido que emana desse material. Por isso, a definição de categorias de análise merece uma atenção especial no nosso estudo, dado revestir-se de grande importância para sistematizar informações recolhidas das pessoas entrevistadas e dos documentos analisados, de forma a permitir inferências sobre os aspectos que caracterizam os dados recolhidos. Leite (2002: 270) acentua a importância que devemos atribuir a esta fase do trabalho ao afirmar que “a fase da elaboração das categorias talvez seja uma das que mais exige, ao investigador ou investigadora, a capacidade para pôr em causa o seu trabalho e a predisposição para rever opções e reformulá-las, se for caso disso”. Para efectuarmos a categorização e chegarmos à interpretação dos discursos escritos e orais de que dispunhamos, seguimos as seguintes etapas:

1. leituras preliminares do textos que constituem o *corpus* de análise, para nos impregnarmos nas mensagens aí manifestas;
2. selecção de unidades de significação de modo a extrair dos textos elementos relativos aos objectivos de análise (cf. Leite, 2002: 274);
3. definição e enunciação das áreas, categorias e subcategorias de análise documental e das dimensões e categorias de análise das entrevistas;
4. construção de quadros com as áreas, categorias e subcategorias para análise dos planos de formação e quadros com as dimensões e categorias para análise dos discursos orais;
5. construção de um discurso interpretativo, isto é, onde se tenta fazer uma articulação imbuída de inferências.

Para seguirmos este prosseguimento e definirmos as categorias organizadoras da análise, é necessário conhecermos algumas regras. É a este aspecto que nos referimos no ponto seguinte.

III-3.2. Opções que fizemos na análise ao conteúdo dos documentos e das entrevistas

O conhecimento de algumas regras para efectuar uma categorização constituída por opções que nos permitam analisar e interpretar todo o material de que dispomos sem lhe retirar o sentido da mensagem, tendo sempre como miragem os objectivos pretendidos, é uma etapa imprescindível para que essa categorização seja um processo estruturador da investigação. Neste sentido, recorremos a Lessard-Hébert e al. (1990: 65) que apontam algumas regras básicas que podem ser usadas nos procedimentos metodológicos de tipo qualitativo. Estes autores privilegiam os critérios de “*objectividade, de validade e de fidelidade*” (*idem*), os quais consideramos, também, necessários para o nosso estudo.

Para ser objectivo, o investigador deve tornar-se independente do processo, não influenciando os dados adquiridos com as suas crenças e opiniões. Segundo os autores supracitados (*idem*), numa abordagem de tipo qualitativo, como é a que pretendemos efectuar, o critério de “*objectividade*” opera por “*explicitação*”. Esta “*explicitação*” para que os autores apontam refere-se à necessidade de explicar os dados recolhidos e os efeitos que produzem na pesquisa efectuada.

O critério da “*validade*” serve para verificarmos se os dados obtidos são representativos para o nosso estudo e se as variáveis seleccionadas têm designações correctas. Corroboramos a ideia dos autores quando referem que “a noção de validade diz também respeito ao processo de codificação/selecção da informação” (*ibidem*: 69). Por isso, associado ao critério de validade está o de “*representatividade*”, que, por sua vez, apela ao critério da “*pertinência*” dos dados recolhidos, em função dos objectivos pretendidos. Por outro lado, directamente relacionado com o critério da “*validade*”, encontra-se o critério da “*consistência*”, dado que este critério se relaciona com a constância que uma categorização é aplicada com o mesmo critério, durante todo o processo de análise. Erickson (citado em Lessard-Hébert e al., 1990: 72) também afirma que a validade “*insiste na pertinência dos dados e na consistência que deve existir entre os objectivos de investigação e a recolha de dados*”. Neste estudo, também pretendemos reforçar a “*validade*” dos dados obtidos, recorrendo à triangulação a que diversos autores denominam de “*validação instrumental*”, para confrontação de dados obtidos através de várias técnicas (cf. Lessard-Hébert e al. 1990: 76).

Relativamente ao critério de “*fidelidade*”, os autores (*ibidem*: 80) afirmam que este critério “*não incide directamente sobre os dados, mas sim sobre as técnicas e instrumentos de medida ou de observação. A validade pressupõe a fidelidade, mas não o inverso*”.

Outros critérios de ordem social são defendidos pelos autores (neutralidade, confidencialidade, envolvimento...) a que também estivemos atentas, apesar de privilegiarmos

os três aqui caracterizados (objectividade, validade e fidelidade), pois, julgamos serem os mais pertinentes para o nosso trabalho.

Apesar de pretendemos seguir um procedimento orientado pelos três critérios referidos, temos consciência que a análise de conteúdo será redutora aos dados que nos interessam e que aqui privilegiamos.

Nos dois capítulos seguintes, tentaremos fazer uma interpretação dos dados obtidos, numa relação dialógica com o quadro teórico de referência, tecido nos três primeiros capítulos. Neste sentido, essa interpretação constitui um processo de re-construção, onde as inferências partem não só dos factos analisados, mas também das ideias previamente construídas. Como refere Vala (1986: 104), trata-se de um processo de “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso, através de um processo de localização-atribuição de traços de significação”. No quadro destas ideias, as percepções teóricas que fomos adquirindo serão reconstruídas pela análise de conteúdo das informações obtidas, quer pelos discursos orais, quer escritos que contribuíram para a identificação dos percursos da formação contínua realizada nos últimos anos em duas valências locais e os sentidos políticos e sociais que determinaram a projecção desses percursos.

CAPÍTULO IV

UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES A PARTIR DE DADOS DOCUMENTAIS

INTRODUÇÃO

A necessidade crescente da formação contínua de professores e a premência, por um lado, em dar cumprimento às orientações da política educativa consagradas na LBSE e no ECD e, por outro, em se beneficiar dos fundos financeiros comunitários, impuseram a necessidade de criar os CFAE's, para organizarem e realizarem essa formação, e uma entidade que a acreditasse (o CCPFC). Essa formação financiada pelo PRODEP²³, exigiu também a organização desta estrutura. Na nossa perspectiva, a acção destes organismos deve ser orientada por uma articulação sistemática, no sentido de facilitar a organização e o desenvolvimento de uma formação contínua em contexto, capaz de promover nos professores uma nova atitude pedagógica e um novo estar em educação. Corroboramos Leite e Fernandes (2003: 56) quando afirmam que a formação constitui “uma oportunidade, não só, para adquirir conhecimentos mas, também, para desenvolver competências de formação pessoal e de intervenção social”.

Para isso, entendemos que deve ser ultrapassada uma lógica de formação que se distancie dos interesses e necessidades reais dos formandos, estruturada por uma entidade externa à escola e aos professores, baseada no paradigma tecnicista. Deve ser assegurada uma formação que se aproxime do paradigma crítico, através de acções que privilegiem modalidades assentes em estratégias interactivas e que se estruturam nos problemas e situações reais das escolas. Este é, de certo modo, o paradigma de formação que, nos últimos anos, tem marcado o discurso que tem circulado entre vários autores estudados. Pensamos que é nesta concepção de formação que é possível promover dinâmicas nas escolas, capazes de transformar as práticas pedagógicas, no sentido de responder aos acelerados progressos dos últimos anos e à hibridização sócio-cultural existente no nosso país. Desta forma, esta concepção de formação facilita o cumprimento da promessa de uma escola democrática que promova o sucesso educativo de todos os alunos. Por isso, interessou-nos saber em que sentidos se orientam os princípios que norteiam o funcionamento dos organismos centrais, regionais e locais (CCPFC, PRODEP e CFAE's), no que se refere à acreditação, financiamento e organização da formação contínua de professores.

Para tentarmos responder a algumas dúvidas e ambiguidades que nos vão surgindo e concretizarmos os objectivos norteadores deste estudo fizemos, neste capítulo, uma análise a

²³ O PRODEP (Programa de Desenvolvimento Educativo Para Portugal), foi proposto em Portugal e aprovado pela Comunidade Económica Europeia em 1990. Sobre a criação do CCPFC e dos CFAE's, já nos referimos no capítulo III.

documentos provenientes desses organismos, referentes à acreditação, financiamento e organização da formação contínua de professores. Para este procedimento, além dos autores referidos (Bardin, 1977; Vala, 1986; Esteves, 2002; Leite, 2002; etc.), apoiámo-nos novamente em Quivy e Campenhoudt (1992: 201) quando afirmam que a recolha de documentos oferece-nos a possibilidade de obter “dados abundantes e dignos de confiança”. Neste sentido, foram recolhidos e, posteriormente, analisados e interpretados, constituindo um *corpus* documental, alguns documentos escritos referentes aos anos 2000, 2001 e 2002: relatórios de actividades do CCPFC, registos das temáticas e modalidades de formação aprovadas para financiamento em cada instituição formadora financiada pelo PRODEP da região norte, planos de formação de dois CFAE’s que integram a região norte - Cinfor e Cinova, aqui objecto de estudo mais pormenorizado, e o número de professores do 1º ciclo do Ensino Básico que participaram e os que tiveram aproveitamento em cada acção de formação desenvolvida durante os anos referidos, nesses Centros de Formação. Com esta análise procuramos discernir a intervenção do Estado, que materializa as opções que toma no que diz respeito à acreditação e financiamento da formação, bem como algumas tendências que nos possam elucidar sobre as lógicas que orientam a intervenção dos diferentes actores que participam na organização da formação.

Dado que os métodos qualitativos não impedem a inclusão de elementos quantitativos na análise, desde que estes contribuam para acrescentar ou esclarecer qualquer aspecto (cf. Bardin, 1977: 115), para facilitar esta análise documental apresentamos alguns quadros que quantificam as acções de formação dos anos referidos, nos quais registamos a evolução numérica das acções que foram acreditadas e financiadas para as entidades formadoras da região norte e as modalidades de formação acreditadas e financiadas para os CFAE’s. Contudo, a utilidade desta quantificação não reside na utilização de números, mas no *design* da investigação em função do seu objectivo, interessando-nos destacar a presença ou a ausência de índices que foram definidos no decurso da análise (representatividade dos CFAE’s na formação contínua de professores e (in)existência evolutiva de modalidades caracterizadas por uma formação em contexto) e não apenas sobre a frequência da sua aparição.

Relativamente aos planos de formação dos CFAE’s, apresentamos quadros analíticos sobre as temáticas e modalidades de formação que foram concretizadas, tendo como destinatários os professores do 1º ciclo do Ensino Básico, os objectivos dessas temáticas e a sua categorização. Para isso, dividimos este capítulo em três pontos. No ponto IV-1 analisamos os sentidos da acreditação da formação contínua, direccionando o nosso olhar para a representatividade dos CFAE’s, relativamente aos restantes tipos de instituições formadoras acreditadas para efectuar formação contínua de professores. Damos visibilidade às acções e

modalidades de formação acreditadas nos CFAE's e aos princípios que têm orientado a acreditação dessas acções. Esta análise de dados do CCPFC refere-se, sobretudo, à região norte. No ponto IV-2 analisamos algumas directrizes do PRODEP da região norte, no que se refere ao financiamento da formação contínua de professores. Como no ponto anterior, consideramos pertinente proceder à análise da representatividade orçamental dos CFAE's, relativamente aos restantes tipos de instituições formadoras que auferem de financiamento do PRODEP para efectuar formação contínua de professores, às acções e modalidades de formação financiadas para os CFAE's e aos princípios que têm orientado o financiamento dessas acções. No ponto IV-3 analisamos os reflexos da reorganização curricular na construção das ofertas formativas do Cinfor e do Cinova destinadas aos professores do 1º ciclo. Para isso referimo-nos à organização dessas ofertas formativas, e, a partir das propriedades das suas acções de formação (temáticas, modalidades e objectivos) definimos as áreas, categorias e subcategorias de análise. Após esta definição procedemos à sua análise e interpretação, o que nos permitiu tecer algumas inferências, tendo sempre como pano de fundo a actual reorganização curricular.

IV-1. SENTIDOS DA ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

A acreditação das acções de formação é requerida pelas entidades formadoras ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), nos termos do enquadramento estabelecido pelo RJFCP. Para que uma acção possa ser acreditada, o processo de requisição deve seguir os trâmites formais desse diploma legal e das orientações do CCPFC.

Contudo, interessou-nos saber que lógicas de formação são favorecidas nas orientações do CCPFC? Estarão essas lógicas em ruptura com as práticas de formação mais tradicionais? Que requisitos estão subjacentes à acreditação das acções de formação?

A análise documental permitiu-nos verificar que o CCPFC procede à análise das candidaturas, tendo por base os seguintes critérios: compreensão da proposta apresentada; enquadramento no plano de actividades da entidade proponente; pertinência científica e pedagógica dos objectivos, conteúdos e metodologias da acção; adequação ao universo dos destinatários; composição da equipa de formadores e adequação às orientações estabelecidas no RJFCP (cf. Relatório de Actividades do CCPFC, 2002: 18). O processo de elaboração do plano de formação passa por estes critérios de acreditação da formação. A influência que este organismo tem na formação contínua é acentuada pelo CNE (2002: 11) quando afirma que as interacções com o CCPFC, embora “se limitem ao que se encontra legalmente estipulado, acabam por ter um forte peso nas actividades dos centros”.

Para podermos observar a dimensão do número de acções e modalidades de formação que têm sido acreditadas nos últimos anos para a região norte²⁴ e o significado que os Centros de Formação de Associações de Escolas (abaixo designados por AE) têm na qualificação profissional dos professores, relativamente a outras entidades formadoras, realizamos os quadros III e IV, que a seguir apresentamos:

**QUADRO III - ACÇÕES DE FORMAÇÃO ACREDITADAS POR TIPO DE ENTIDADE,
DA REGIÃO NORTE**

Instituição \ Ano	2000		2001		2002		Total	
AE	2743	75.19 %	3764	75.93 %	2735	74.67 %	9242	75.33 %
AP	298	8.17 %	369	7.45 %	243	6.63 %	910	7.42 %
IES	527	14.45 %	700	14.12 %	601	16.41 %	1828	14.90 %
Outras	80	2.19 %	124	2.50 %	84	2.29 %	288	2.35 %
Total	3648	100.00 %	4957	100.00 %	3663	100.00 %	12268	100.00 %

AE (Associações de Escolas), AP (Associações de Professores), IES (Instituição de Ensino Superior)²⁵.

²⁴ A área geográfica que delimita a região norte integra os distritos de Viana do Castelo, Porto, Braga, Vila Real e Bragança e as áreas que delimitam as zonas situadas entre Douro e Vouga, Douro Sul e Tâmega.

²⁵ cf. Relatórios de Actividades do CCPFC (2000: 75; 2001: 81 e 2002: 76).

Pelo exposto, facilmente se verifica que, apesar da totalidade das acções ter diminuído em 2002 (3663), relativamente ao ano anterior (4957), verificamos que os CFAE's são as entidades formadoras contempladas com maior número de acções de formação acreditadas, distanciando-se a percentagem das acções acreditadas para estas entidades (75.33%) em larga medida da percentagem das acções acreditadas para cada uma das restantes entidades. Através da análise documental efectuada também podemos afirmar que é na região norte onde se verifica o maior número de acções de formação acreditadas, relativamente às restantes regiões do nosso país²⁶.

Estes dados permitem-nos inferir que os CFAE's podem ter forte representatividade no processo de desenvolvimento da profissionalidade docente e na promoção da qualidade educativa das escolas. Por isso, interessou-nos saber como são desenvolvidas estas acções de formação, relativamente à participação dos actores, às metodologias adoptadas, aos papéis assumidos por formadores e formandos, aos efeitos da avaliação e efeitos da formação nas práticas educativas. Estas dúvidas sugerem-nos algumas questões algo complexas e, sem dúvida, polémicas, das quais registamos as seguintes:

Constituirá a organização do processo de acreditação das acções algum obstáculo à realização de uma formação contínua centrada na escola? Ou haverá mecanismos de acreditação que simplificam o processo de candidatura dessa formação?

Tentaremos responder a estas questões após a análise de dados obtidos através das entrevistas realizadas a alguns actores envolvidos na organização e desenvolvimento desta formação. Contudo, a partir da análise documental, podemos apresentar, no quadro seguinte, a incidência das modalidades de formação com maior representatividade a nível de acreditação.

**QUADRO IV - MODALIDADES DE FORMAÇÃO ACREDITADAS PARA OS CFAE's,
DA REGIÃO NORTE**

Ano	2000		2001		2002		Total	
Modalidade								
Curso de formação	706	57.03 %	711	54.73 %	638	51.49 %	2055	54.42 %
Módulo de formação	63	5.09 %	19	1.46 %	24	1.94 %	106	2.80 %
Seminário	16	1.29 %	8	0.62 %	8	0.65 %	32	0.85 %
Oficina de formação	249	20.11 %	319	24.56 %	334	26.96 %	902	23.89 %
Estágio	3	0.24 %	8	0.62 %	4	0.32 %	15	0.40 %
Projecto	69	5.58 %	58	4.46 %	58	4.68 %	185	4.90 %
Círculo de Estudos	132	10.66 %	176	13.55 %	173	13.96 %	481	12.74 %
Total	1238	100.00 %	1299	100.00 %	1239	100.00 %	3776	100.00 %

cf. Relatórios de Actividades do CCPFC (2000: 74; 2001: 80 e 2002: 75).

²⁶ cf. Relatórios de Actividades do CCPFC (2000: 75; 2001: 81 e 2002: 76).

Pelo exposto, podemos verificar que apesar da modalidade de curso de formação ainda ser a mais representativa (54.42%), relativamente às restantes modalidades, esta modalidade de formação sofreu um acentuado decréscimo durante os três anos da nossa análise. Este decréscimo também se verificou nas modalidades de módulo de formação, projecto e seminário, embora se registe, sobretudo, no primeiro e segundo ano da nossa análise e de forma menos acentuada no seminário. Na nossa perspectiva, este facto deve-se à fraca representatividade da modalidade de seminário no processo de acreditação.

Em contrapartida, as modalidades de formação centradas nos contextos escolares (oficina de formação e círculo de estudos) têm vindo a expressar um aumento significativo, com particular relevo para a oficina de formação²⁷, visto que, após o curso de formação, é a modalidade com maior número na acreditação da formação (23.89 %). O aumento crescente destas modalidades de formação vem confirmar a necessidade identificada pelo CCPFC e pelas entidades formadoras “de induzir uma maior preponderância de modalidades facilitadoras da formação em contexto” (citado em Relatório de Actividades do CCPFC, 2001: 87). Verificamos que as iniciativas tomadas a propósito desta necessidade produziram efeitos significativos, relativamente às modalidades acreditadas. Os dados registados permitem-nos inferir que, apesar da modalidade de curso ainda ter uma incidência muito forte na organização das acções, a contextualização da formação tem vindo a ser cada vez mais incentivada pelo CCPFC²⁸.

Na nossa perspectiva, torna-se cada vez mais necessária uma formação contínua ao serviço de uma autonomia contextualizada dos actores educativos, que parta das tessituras dos saberes práticos dos professores no sentido do seu desenvolvimento profissional, bem como uma avaliação da formação realizada de forma sistemática e contínua, num relacionamento entre a formação e o trabalho que cada formando desenvolve na sala de aula e na instituição escolar. Para isso, o desafio da formação contínua “consiste em conceber a escola como um

²⁷ Este aumento de acreditação para a modalidade de oficina de formação regista-se não apenas na região norte, mas em todas as regiões do país, como se pode verificar nos Relatórios de Actividades do CCPFC (2000: 74; 2001: 80 e 2002: 75).

²⁸ Segundo Almeida (2003: 241-242), após análise do Relatório Final das Medidas 1.2 e 1.3 do PRODEP I, em 1992/93 a modalidade de “curso de formação” representou 84% da formação realizada e mais de 65% das acções foram da responsabilidade dos CFAE's. Segundo o autor (*idem*) os responsáveis pela formação contínua conscientes da “importância de uma formação reflexiva e centrada nos contextos escolares, começaram a trabalhar no sentido de inverter esta realidade”, conforme nos sugere a decrescente acreditação das modalidades de “curso” e de “frequência de disciplinas singulares no ensino superior”, verificada entre o ano de 1996 e 1999 pelo autor (em 1996 representavam 83,9 %; em 1997 passaram para 82,7 %; em 1998 atingiram uma percentagem de 77,4 % e em 1999 passaram para 68,6 %). Para obter estes dados o autor supracitado teve como fonte o Relatório de Actividades 1999 do CCPFC. O decréscimo de acreditação na modalidade de curso de formação continuou a verificar-se de forma acentuada nos anos seguintes, a que se refere o nosso estudo, como apresentamos no Quadro IV.

Ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (Nóvoa, 1995: 29). É nesta linha de acção que a formação contínua pode criar e desenvolver redes de saberes e fazeres com um envolvimento e trabalho colectivo, onde imperam objectivos comuns.

Apesar de termos verificado que os discursos académicos e políticos, dos últimos anos, apontam para este paradigma de formação contínua, como referencial estratégico para capacitar os professores de saberes e de competências que lhes permitam melhor lidar com as situações profissionais, vão-nos surgindo algumas questões que nos levam a reflectir sobre algumas linhas norteadoras da acção a nível regional, que podem dificultar a concretização dessa necessidade. Dessas questões registamos as que se seguem, por considerarmos terem alguma pertinência neste estudo:

Terão os professores implicados na formação facilidades no seu financiamento? Que orientações norteiam a acção do PRODEP, relativamente ao financiamento da formação contínua de professores?

Para desocultarmos alguns sentidos das linhas norteadoras da acção do PRODEP, relativamente ao financiamento da formação contínua, no ponto seguinte, analisamos alguns documentos que nos permitirão inferir sobre as lógicas que lhes estão subjacentes e sobre as facilidades e constrangimentos que emanam desses sentidos.

IV-2. FORMAÇÃO CONTÍNUA E O PROGRAMA DE FINANCIAMENTO PRODEP: QUE DIRECTRIZES?

O PRODEP surgiu no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio, sendo apresentado pelo Ministério da tutela como um instrumento fundamental para a concretização da reforma preconizada pela LBSE, para além de constituir um meio que permitiu usufruir dos fundos comunitários existentes. Nesse sentido, um dos objectivos que lhe é atribuído é “melhorar a qualidade da educação através da promoção do sucesso educativo, do desenvolvimento da formação e orientação vocacional e da formação contínua de professores” (Fazendeiro, 1998: 5). Para acompanhar a reforma educativa verificada com a publicação da LBSE, o funcionamento do PRODEP foi marcado por três grandes eixos orientadores: a democratização, a modernização do sistema educativo e a qualidade em educação (cf. Fazendeiro, *ibidem*: 8). No sentido de cobrir esta abrangência, o PRODEP estrutura-se em cinco subprogramas, subdivididos em medidas, sendo à medida nº 5, acção nº 5.1, aquela a que, actualmente, cabe a responsabilidade da formação contínua de professores. Para poder cumprir os seus objectivos e as regras de financiamento europeu, o PRODEP é co-financiado pelo Estado Português e pela Comunidade Europeia, servindo-se do Fundo Social Europeu (FSE), para possibilitar a sua execução financeira.²⁹

O significado valorativo deste organismo levou Sequeira e Baptista (1997: 164), a afirmarem que através do FSE “deu-se um apoio extraordinário à formação de professores (...), permitindo uma melhor qualidade no entendimento dos processos de ensino/aprendizagem”. A concretização das medidas que enformam a estrutura do PRODEP permitem a concretização do princípio estabelecido na LBSE, que reconhece a todos os educadores e professores o direito à formação contínua (art. 35, ponto 1) e também apoia o enunciado do ECD, referido no capítulo II deste estudo, que aponta para a necessidade de actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional. Para isso, o PRODEP estabeleceu várias áreas prioritárias de formação que se institucionalizaram com o RJFCP, sendo os CFAE's uma área fundamental.

A diversidade de entidades formadoras a que se refere o RJFCP dificultou uma fiscalização e avaliação das acções de formação, tornando-se difícil avaliar o impacto da formação contínua de professores na melhoria da qualidade educativa (cf. Sequeira e Baptista 1997: 164-165). Contudo, esta possibilidade promoveu a vontade de uma actualização permanente, actualmente arreigada nos profissionais da educação.

²⁹ A “taxa de co-financiamento da medida nº 5, acção nº 5.1, é de 100 %, sendo 75 % do financiamento assegurado pelo Fundo Social Europeu...” (cf. Despacho conjunto nº 984/2001, art. 24, ponto 2).

Para obterem o financiamento das suas acções de formação contínua, os CFAE's necessitam de apresentar a sua candidatura "durante o mês de Setembro, junto da estrutura de apoio técnico regional do PRODEP III e reporta-se ao ano civil seguinte",³⁰ ou seja, com uma antecedência mínima de 90 dias, relativamente ao início da acção.

Perante esta formalidade, questionamos, uma vez mais, se, será este período alargado compatível com a resolução de necessidades emergentes?

As candidaturas dos pedidos de financiamento vão ser apreciadas por este organismo regional, à luz de vários critérios. Alguns desses critérios estão directamente relacionados com as modalidades e a formação em contexto, destacando-se os seguintes: relevância estratégica da formação em termos locais, regionais e nacionais; coerência das acções propostas face à fundamentação das necessidades de formação; qualidade técnica do plano global da formação, com preferência por conjuntos articulados e coerentes de acções que combinem várias modalidades e públicos-alvo; contributo para o desenvolvimento de competências profissionais; potencial interesse na produção de materiais didácticos úteis para a concretização de projectos educativos das escolas e para a introdução de metodologias de aprendizagem inovadoras; equilíbrio nas modalidades de formação, com prioridade para aquelas centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais.³¹

Ao PRODEP cabe não só a responsabilidade de decisão sobre os pedidos de financiamento, mas também controlar, acompanhar e avaliar as acções através de elementos relacionados com as componentes "técnico-pedagógica" e "contabilístico-financeira".³²

Mas, será este acompanhamento e avaliação norteador de percursos de formação construtivistas? Ou será que propiciam o prolongamento de uma perspectiva tecnicista de formação? Perante as restrições económicas que se têm feito sentir com as políticas actuais, que efeitos terão sido gerados ao nível do financiamento das acções de formação contínua no âmbito dessas restrições?

Apesar da acção do PRODEP ser meramente formal e limitada às questões de ordem financeira, o CNE (2002: 11) afirma que "sendo o PRODEP a principal (e quase única) fonte de financiamento da formação, este programa acaba por se tornar a principal determinante da exequibilidade dos planos de formação".

Para verificarmos a representatividade que os CFAE's (abaixo designados de AE) têm na

³⁰ cf. Despacho conjunto nº 984/2001, art. 15, ponto 1.

³¹ cf. Despacho conjunto nº 984/2001, art. 16, ponto 1.

³² cf. Despacho conjunto nº 984/2001, art. 27, ponto 1.

acção do PRODEP e a evolução no financiamento de modalidades em contexto, nos quadros V e VI apresentamos o número de acções financiadas para as várias entidades formadoras da região norte e as modalidades de formação financiadas, nos últimos anos, para os CFAE's.

**QUADRO V - ACÇÕES DE FORMAÇÃO FINANCIADAS POR TIPO DE ENTIDADE
DA REGIÃO NORTE**

Instituição \ Ano	2000		2001		2002		Total	
AE	1434	77.73 %	1506	77.03 %	1583	79.63 %	4523	78.14 %
AP	191	10.35 %	180	9.21 %	147	7.39 %	518	8.95 %
IES	136	7.37 %	162	8.29 %	125	6.29 %	423	7.31 %
Outras³³	84	4.55 %	107	5.47 %	133	6.69 %	324	5.60 %
Total	1845	100.00 %	1955	100.00 %	1988	100.00 %	5788	100.00 %

AE (Associações de Escolas), AP (Associações de Professores), IES (Instituição de Ensino Superior).³⁴

Os dados que aqui apresentamos permitem-nos verificar que apesar do total de acções de formação financiadas ter um aumento progressivo durante os três anos (1845, 1955 e 1988) a percentagem de acções financiadas para as Associações Profissionais e Instituições do Ensino Superior sofreu um decréscimo significativo. Porém, enquanto nas Instituições do Ensino Superior esse decréscimo apenas se registou no último ano da nossa análise, nas Associações Profissionais verificou-se durante os três anos. Contrariamente ao sucedido nessas instituições formadoras, verificamos que nos organismos integrados na categoria residual designada de Outras e nos CFAE's, se regista um aumento significativo durante o período analisado.

Apesar de se verificar um ligeiro aumento da totalidade de financiamento das acções nos últimos três anos e de verificarmos, como no Quadro III damos conta, que a acreditação da formação diminuiu no último ano da nossa análise, ainda se regista uma diferença acentuada entre a totalidade das acções acreditadas (12268) e a totalidade das acções financiadas (5788). Esta diferença entre a acreditação e o financiamento das acções regista-se em todas as instituições apresentadas na nossa análise, excepto nos organismos designados de Outras, nos quais se verifica que o número de acções financiadas ultrapassa o número de acções acreditadas.

Relativamente aos CFAE's, apesar de serem as entidades com maior representação na acção do PRODEP, ao terem uma alta percentagem de acções financiadas (78.14 %) registam-

³³ Nesta categoria incluímos as acções financiadas para os seguintes organismos: *Núcleos de Investigação* (17 acções em 2000, 16 acções em 2001 e 22 acções em 2002); *Organismos Centrais e Regionais do Ministério da Educação* (50 acções em 2000, 51 acções em 2001 e 60 acções em 2002) e a subcategoria denominada pelo PRODEP de *Outras* (17 acções em 2000, 40 acções em 2001 e 51 acções em 2002).

³⁴ Os dados numéricos apresentados foram obtidos no PRODEP III da região norte.

-se as orientações das restantes entidades formadoras, visto que o número de acções financiadas (4523) fica muito distante do número de acções que são acreditadas (9242). Este facto leva-nos a reflectir sobre as dificuldades que estas entidades formadoras terão que ultrapassar para poderem concretizar as acções que lhes foram acreditadas e que, por esse motivo, são consideradas, por essas entidades formadoras e pelo CCPFC, necessárias ao desenvolvimento das organizações escolares e dos profissionais da educação. Apesar da desarticulação existente entre a acreditação e o financiamento das acções, o facto dos CFAE's serem as entidades formadoras com maior representatividade na acção do PRODEP vem confirmar a sua importância na formação e actualização dos professores para desempenharem de forma criativa e inovadora o importante papel que lhes está atribuído.

São já bastantes as questões que temos formulado no decorrer deste estudo, contudo, gostaríamos de lhes acrescentar mais uma que se relaciona com as modalidades de formação. Gostaríamos de saber que modalidades têm maior representatividade no financiamento das acções de formação.

Serão as modalidades que apontam para uma formação em contexto? Ou continuam a prevalecer as orientações de uma formação baseada no paradigma tecnicista?

Para tentarmos responder a estas questões apresentamos, no quadro seguinte, as modalidades de formação financiadas para os CFAE's da região norte nos últimos três anos.

**QUADRO VI - MODALIDADES DE FORMAÇÃO FINANCIADAS PARA OS CFAE's
DA REGIÃO NORTE**

Ano	2000		2001		2002		Total	
Modalidade								
Curso de formação	1072	74.75 %	984	65.34 %	921	58.18 %	2977	65.82 %
Módulo de formação	25	1.74 %	11	0.73 %	23	1.45 %	59	1.31 %
Seminário	4	0.28 %	14	0.93 %	10	0.63 %	28	0.62 %
Oficina de formação	159	11.09 %	291	19.32 %	357	22.55 %	807	17.84 %
Estágio	4	0.28 %	6	0.40 %	52	3.29 %	62	1.37 %
Projecto	51	3.56 %	60	3.98 %	65	4.11 %	176	3.89 %
Círculo de Estudos	119	8.30 %	140	9.30 %	155	9.79 %	414	9.15 %
Total	1434	100.00 %	1506	100.00 %	1583	100.00 %	4523	100.00 %

Fonte (dados numéricos): PRODEP III da região norte.

Os dados apresentados permitem-nos verificar que apesar do curso de formação ser a modalidade mais representativa durante os anos da nossa análise (65.82%) também podemos observar que se foi registando um decréscimo acentuado no financiamento desta modalidade de formação durante os três anos. Este decréscimo também se registou na modalidade de módulo de formação, apesar de ser pouco acentuado, por existir uma percentagem muito reduzida de acções financiadas nesta modalidade (1,31%).

Contrariamente ao sucedido com as acções referidas e caracterizadas por uma formação baseada no modelo tecnicista, podemos verificar que as restantes modalidades de formação tiveram um aumento crescente no financiamento das suas acções, em maior ou menor percentagem. Este facto verifica-se nas modalidades de seminário (apenas nos dois primeiros anos), estágio e projecto, embora de forma pouco significativa, visto que estas modalidades também são pouco representativas no financiamento do PRODEP (0.62%, 1.37% e 3.89%, respectivamente) e nas modalidades de círculo de estudos e oficina de formação, sendo esta a modalidade mais representativa na acção deste organismo regional (17.84 %), após o curso de formação.

Efectuando uma síntese da análise documental que efectuámos, pretendemos acentuar a importância atribuída aos CFAE's na execução das medidas de acreditação e financiamento da formação contínua para que estas entidades formadoras desempenhem os papéis que lhes estão atribuídos, podendo o seu cumprimento ter uma influência determinante na gestão e desenvolvimento local e regional, na concretização de uma formação contínua próxima dos professores e no consequente desenvolvimento das suas escolas associadas. Corroboramos Correia, Caramelo e Vaz (1998: 133) quando afirmam que os CFAE's constituem, nos últimos anos, a mais importante "novidade organizacional" da formação contínua de professores. A sua constituição e a sua actividade, "para além de poderem protagonizar o desenvolvimento de uma dinâmica formativa permeável às circunstâncias locais, constituem um embrião institucional das condições necessárias à territorialização das decisões e das políticas educativas" (*idem*). A estreita relação que podem estabelecer com os contextos de trabalho dos professores, assegura que estas entidades sejam permeáveis à pluralidade de interesses que atravessam a formação contínua. Para isso, é necessário que a formação que é desenvolvida nos CFAE's ultrapasse uma lógica tecnicista e programática de uma formação descontextualizada e que opte por uma orientação que sirva para o desenvolvimento de competências de formação pessoal e de intervenção organizacional e social, através do desenvolvimento de modalidades centradas nos contextos educativos.

A análise que apresentamos também nos permite verificar que, apesar da modalidade de curso de formação ser ainda muito representativa na execução da política de acreditação e do financiamento das acções de formação contínua de professores, nos últimos anos, tem-se valorizado a concretização de acções centradas nos contextos escolares, através de medidas que privilegiam essas acções. Este facto leva-nos a inferir que os responsáveis pela formação contínua parecem conscientes da necessidade de uma formação que promova nos formandos a reflexividade crítica sobre os contextos escolares e a reconstrução permanente de uma identidade profissional, começando a desvalorizar-se a formação como mera acumulação de

conhecimentos ou cursos teóricos sem qualquer aplicação na prática educativa. A evolução na acreditação e financiamento das modalidades que apontam para uma formação centrada nos contextos escolares, estruturada em dinâmicas de co-responsabilização e de envolvimento activo dos formandos, mostra-nos que, supostamente, algo está a mudar na concepção e desenvolvimento da formação.

O facto do universo das acções acreditadas ser muito superior ao universo das acções financiadas, leva-nos a inferir que a existência de condicionalismos financeiros e a ausência de coordenação entre os organismos responsáveis pode dificultar o papel de actuação destas entidades formativas. A dependência financeira a que os CFAE's têm estado sujeitos levou o CNE (2002: 7) a afirmar que “os condicionamentos financeiros levaram a que os Centros não tivessem (a não ser em casos pontuais) dado resposta a um dos objectivos fundamentais para que foram criados, ou seja, funcionarem como estruturas de suporte a actividades e projectos escolares”.

Como convivem o Cinfor e o Cinova com esses constrangimentos? Será que a formação que concebem e desenvolvem está, predominantemente, ao serviço das agências de acreditação e financiamento ou ao serviço de projectos de formação centrados nas necessidades dos contextos escolares que lhes estão associados?

As ocorrências verificadas suscitaram-nos mais algumas questões que, apesar de estarmos conscientes da impossibilidade de responder a todas elas, gostaríamos ainda de as registar, antes de prosseguirmos esta reflexão.

Estará a planificação da formação do Cinfor e do Cinova, dos últimos anos, em consonância com os dados que acabámos de apresentar, no que se refere à organização de modalidades de formação que apontam para a concretização de uma formação em contexto? Serão identificáveis modalidades e dispositivos de formação que privilegiem o paradigma crítico e desconstruam o paradigma escolar? Que temáticas e modalidades de formação são destinadas aos professores do 1º ciclo? Serão os dispositivos que integram essas temáticas construídos e propostos por estes professores e, supostamente, baseadas nas necessidades das suas escolas? Ou serão “oferecidas” pelos CFAE's e abertas a todos os professores interessados, independentemente das escolas onde leccionam? Terão alguma relação com as medidas e os princípios da actual reorganização curricular? Que margens de “reprodução” e de “produção” são possíveis identificar na organização e gestão dessas ofertas formativas?

Na nossa perspectiva, a formação de professores não deve ser concebida nem desenvolvida à margem dos desafios que se colocam actualmente à educação e para os quais os professores precisam de se sentir preparados e motivados para que possam compreender,

desejar e participar nas mudanças subjacentes a esses desafios e na construção de uma formação que responda a essas mudanças e promova a qualidade das escolas e do sistema educativo. Porém, embora a análise efectuada nos permita verificar a existência de constrangimentos, sobretudo, no financiamento das acções de formação, estamos conscientes que, em última instância, a actividade dos CFAE's também pode ser condicionada pela motivação e capacidade dos actores locais, em gerirem as contradições e ambiguidades advindas dos organismos centrais, regionais e das resistências locais. No entanto, acreditamos que é na procura da margem de liberdade que se joga a verdadeira capacidade dos actores locais em criarem redes formativos, capazes de afirmarem a sua autonomia e identidade.

Para reflectirmos sobre eventuais reflexos da reorganização curricular na organização da formação que serve de guia orientador às dinâmicas do Cinfor e do Cinova e podermos responder a algumas das questões que formulamos, no ponto seguinte, apresentamos a análise dos planos de formação dessas realidades formativas, apenas ao nível dos objectivos, das temáticas e das modalidades de formação participadas pelos professores do 1º ciclo.

IV-3. REFLEXOS DA REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DE OFERTAS FORMATIVAS

Os dados que obtivemos da análise aos planos da formação propostos para os últimos três anos nos Centros de Formação estudados permitem-nos pesquisar a significação da realidade existente e perspectivar algumas intenções que lhes estão subjacentes, visto que, como já referimos no capítulo III deste estudo, seguimos uma posição epistemológica de cariz qualitativo e interpretativo. Contudo, para chegarmos à interpretação compreensiva dos discursos escritos que apresentamos tivemos a necessidade de quantificar as características do conteúdo dos planos de formação, ou seja, calcular a frequência com que são efectuadas determinadas temáticas e modalidades de formação destinadas aos professores do 1º CEB. A análise do percurso evolutivo da procura formativa foi, evidentemente, influenciada pelos objectivos que norteiam esta investigação. Assim, ao pretendermos inferir o impacto que a reorganização curricular teve ao nível da formação contínua de professores do 1º ciclo, procuramos identificar alguns aspectos relacionados com as áreas curriculares, princípios e medidas que integram a actual reorganização curricular que marcaram o percurso evolutivo da formação destinada aos professores desse nível de ensino.

IV-3-1. Organização da análise

Tendo como referência os objectivos do nosso estudo e desejando fazer uma análise e interpretação válida à oferta/procura formativa que os Centros de Formação seleccionados apresentaram nos últimos anos, após efectuarmos uma leitura “flutuante” (Bardin, 1977: 96) dos planos de formação, para conhecermos algumas das mensagens aí manifestas e ficarmos com uma primeira ideia sobre o seu conteúdo, destacamos as temáticas e modalidades de formação dirigidas aos professores do 1º CEB.

Para podermos dar conta das mensagens relacionadas com os temas e as modalidades da formação seleccionadas, construímos alguns quadros analíticos que remetemos para os anexos. Nos quadros I, II e III (anexo nº 1) apresentamos os temas, modalidades e destinatários das acções de formação participadas por professores do 1º CEB no Cinfor durante os três últimos anos. Nos quadros X, XI e XII (anexo nº 4) procedemos de igual forma, relativamente aos planos de formação do Cinova, correspondendo cada quadro a um ano da nossa análise.

Após a focagem nas temáticas e nas modalidades das acções destinadas aos professores do 1º ciclo, centrámos o nosso olhar nos objectivos dessas temáticas de formação. Para facilitar essa análise construímos os quadros IV, V e VI (anexo nº 2) que se referem aos temas e objectivos da formação desenvolvida no Cinfor e os quadros XIII, XIV e XV (anexo nº 5) que

apresentam os temas e objectivos da formação desenvolvida no Cinova, que também remetemos para os anexos.

Feita a análise dos objectivos da formação seleccionada, procedemos à definição das categorias e subcategorias de análise que nos permitam aprofundar ou construir materiais para podermos inferir as influências da actual reorganização curricular na formação contínua e na concretização dos princípios definidos no documento legal que a regulamenta. Para este procedimento, e utilizando como critério a “pertinência”, fizemos o agrupamento das temáticas de formação por unidades significativas para o nosso estudo, atribuindo-lhe um título genérico que denominamos de categoria de análise.

Na definição e análise das categorias, além de estarmos atentos à sua “pertinência” também tentamos respeitar as características de “objectividade, validade e de fidelidade”, apontadas no capítulo III. Tendo estes critérios por referência e desejando fazer uma interpretação válida dos discursos escritos de que dispomos, foram definidas várias categorias, que a seguir apresentamos.

IV-3-2. Definição e enunciação das categorias de análise

Para definirmos as categorias, agrupámos as temáticas de formação em classes sob um título genérico, conforme os seus objectivos. Para isso, procedemos à identificação de unidades de sentido presentes nos objectivos de formação, clarificando o conteúdo que transmitem, no sentido de agruparmos as intenções comuns a cada temática de formação. Para este procedimento baseámo-nos nos autores estudados, assim como nas ideias de Lopes (1993: 260) quando afirma que cada “categoria representa uma classe de significados que comporta um sentido comum aplicável aos enunciados variados que lhe correspondem. À categoria é normalmente dado um título que tem em conta esses aspectos comuns”. No quadro destas ideias, a codificação das categorias facilitou a análise dos objectivos que enformam os planos de formação, permitindo organizar, identificar e interpretar a classe de significados que corresponde a cada categoria. Esta definição de categorias traz-nos a vantagem de delimitar espaços abrangentes e facilitar a organização e análise das temáticas e dimensionalidades de formação. Neste sentido, as categorias por nós identificadas foram as seguintes:

- *Autonomia escolar e curricular;*
- *Educação para públicos especiais;*
- *Gestão do currículo centrado nas disciplinas;*
- *Gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar;*

- *Aquisição de conhecimentos informáticos;*
- *Formação relacional.*

As cinco primeiras categorias relacionam-se com os objectivos da formação, enquanto que a última se direcciona para as metodologias utilizadas pelos formadores. Com o objectivo de facilitar a interpretação de cada uma destas categorias e realizar inferências válidas, consideramos pertinente dividir as categorias em subcategorias de análise. Para apresentarmos a selecção que efectuámos em relação às temáticas que inserimos em cada categoria e às ideias-chave que integram cada subcategoria, construímos os quadros VII, VIII e IX (anexo nº 3) que se referem à formação desenvolvida no Cinfor e os quadros XVI, XVII e XVIII (anexo nº 6) que apresentam a formação desenvolvida no Cinova, que remetemos para os anexos referidos.

No ponto seguinte faremos uma análise interpretativa da formação contínua participada pelos professores do 1º ciclo no Cinfor e no Cinova, a partir das categorias mais representativas, relativamente à procura de formação.

IV-3-3. Um olhar sobre a procura de formação no Cinfor

A análise dos planos de formação do Cinfor, relativamente aos anos de 2000, 2001 e 2002, permite-nos verificar que existe uma diversidade de temas que nos parecem pertinentes e estão relacionados com várias áreas de formação, contudo, a participação dos professores do 1º ciclo esteve mais direccionada para a formação relacionada com a *gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar*. Nesta categoria integramos a formação relacionada com as áreas de *tecnologias educativas, formação cívica e comunicação audiovisual*. A formação que se relaciona com a área de *tecnologias educativas* visa, sobretudo, a aquisição de conhecimentos e competências no âmbito das tecnologias da informação e comunicação, a utilização destes recursos no trabalho com os alunos e a inovação educacional. Apesar do número de acções sobre as novas tecnologias baixar no último ano do nosso estudo, verificamos que o número de professores do 1º ciclo que frequentou esta formação aumentou, sendo necessário criar várias turmas para responder às necessidades dos professores nesta área. A necessidade de utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação leva-nos a inferir que existe uma preocupação crescente de melhorar a qualidade da aprendizagem, através da utilização destes recursos.

A formação sobre a área de *formação cívica* teve maior incidência no ano de 2002, com forte participação de professores do 1º ciclo. Esta formação visa essencialmente a aquisição de conhecimentos e de competências, a análise e reflexão sobre as práticas, a clarificação de

conceitos, a mudança de atitudes e valores, a identificação e resolução de situações/problemas, bem como a produção de materiais didácticos. A partir dos objectivos pretendidos com esta formação, podemos inferir que a participação dos professores nesta área, sobretudo no ano de 2002, pode estar relacionada com a concretização dos princípios da actual reorganização curricular e com a necessidade de reflectir sobre a relevância e pertinência actual de Educação para a Cidadania por ser uma área de formação transdisciplinar que atravessa de forma integrada todas as áreas curriculares. A formação sobre a área de *comunicação audiovisual* teve uma participação muito reduzida de professores do 1º ciclo.

A formação relacionada com a *gestão do currículo centrado nas disciplinas* também teve uma participação muito significativa por parte dos professores do 1º ciclo, ao frequentarem várias acções de formação durante os três anos analisados. Apesar de integrarmos nesta categoria formação relacionada com as áreas de *didácticas* e *expressões*, verificamos que a formação sobre as áreas das expressões foram mais procuradas do que a formação incluída na área de didácticas, deixando de existir acções de formação relacionadas com esta área no último ano da nossa análise. A procura de formação sobre as áreas das expressões leva-nos a inferir que os professores sentem cada vez mais a importância do carácter pedagógico e da diversificação de metodologias e materiais necessárias ao ensino aprendizagem para a formação global da criança, deixando de procurar formação relacionada directamente com o carácter científico das áreas curriculares disciplinares.

A formação relacionada com a *autonomia escolar e curricular* teve pouca representatividade, realizando-se uma acção apenas no primeiro ano do nosso estudo e outra acção no último ano, sendo a acção realizada no primeiro ano só para professores do 1º ciclo proponentes. Contudo, julgamos pertinente salientar a importância actual destas duas acções de formação por estarem directamente relacionadas com as orientações da reorganização curricular (Decreto-Lei 6/2001, art. 2º, ponto 3), que sustentam que as “estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola” e de um PCT, visando adequar o currículo nacional e o PCE ao contexto de cada turma (*idem*, ponto 3). Neste sentido, verificamos que enquanto que a primeira acção foi justificada como forma de promover nos formandos o espírito de pesquisa e a aquisição de competências para a concepção, elaboração e desenvolvimento dos projectos educativos, como instrumentos de identidade e da autonomia das escolas, a segunda pretendia contribuir para a reflexão e desenvolvimento de uma nova prática curricular, através da concepção e desenvolvimento do PCT como estratégia de adequar o currículo nacional e o PCE ao contexto de cada turma e promover nos formandos a necessidade de uma avaliação contínua. Contudo, a fraca incidência de participação de

professores na formação relacionada com esta categoria leva-nos a inferir que parece haver a necessidade de sensibilizar os profissionais da educação para estas acções de formação, no sentido de conceberem e concretizarem projectos educativos e curriculares articulados, capazes de responderem às necessidades e situações locais.

Nos dois últimos anos do nosso estudo também verificamos que existiu alguma procura de formação relacionada com a *educação para públicos especiais*. Esta formação visou, sobretudo, sensibilizar os professores para a flexibilização curricular, a diversificação metodológica e a aquisição de conhecimentos e competências sobre a educação especial, para que o público abrangido por esta educação possa adquirir o pleno direito à igualdade de oportunidades educativas e sociais.

A análise dos objectivos das acções participadas pelos professores do 1º ciclo leva-nos a verificar que, em simultâneo com outros objectivos de formação, também parece existir a necessidade de uma *formação relacional*, visto que as acções realizadas também tinham como objectivos promover nos formandos o trabalho em equipa, a cooperação, a troca de experiências, a reflexão crítica sobre as práticas e a investigação conjunta sobre os conteúdos de cada temática. Como a formação relacional tem mais incidência nas metodologias adoptadas do que nos conteúdos, verificamos que está presente em várias temáticas integradas nas categorias anteriores. Vilar (1993: 55) refere a importância desta formação, quando considera que a cooperação entre os professores é um requisito para as reformas educativas e curriculares centradas na escola e na tomada de decisões.

Relativamente às modalidades de formação participadas pelos professores do 1º ciclo, podemos verificar que, durante os três anos a que se refere o nosso estudo, a maior parte da formação foi realizada na modalidade de curso de formação (81%), decorrendo apenas uma percentagem muito reduzida de formação na modalidade de círculo de estudos (14%) e na modalidade de oficina de formação (3%). Apenas metade da formação desenvolvida na modalidade de círculo de estudos se destinava a grupos de professores proponentes, ou seja, que apresentaram propostas de formação com o objectivo de participarem activamente numa formação que lhes interessava.

Apesar de estarmos conscientes de que não é fácil mudar as atitudes e os comportamentos dos professores, na nossa perspectiva, é ainda muito reduzido o número de professores proponentes da formação que necessitam, para que possam construir projectos de formação que vão de encontro às suas necessidades formativas e valorizar as suas experiências, analisar as práticas, reflectir em conjunto sobre a sua actividade, dando assim visibilidade às mudanças que ocorrem actualmente no sistema educativo e possam construir de forma colectiva essas mudanças. Neste sentido, chega-nos mais uma vez a hora de indagar *porque será que*

raramente são identificáveis intenções dos professores de construir propostas de formação? Que justificações apresentam os professores para a quase ausência dessas propostas?

Na nossa perspectiva, é mais proveitoso e mais fácil que os professores procurem a formação que necessitam do que a formação procure os seus professores.

No que se refere aos destinatários das acções participadas por professores do 1º ciclo, regista-se uma percentagem semelhante entre as acções destinadas apenas a educadores de infância e professores do 1º ciclo (44%) e as acções destinadas a professores de todos os níveis de ensino (43%). Contudo, no que se refere às acções participadas apenas por professores do 1º ciclo regista-se uma percentagem muito reduzida (13 %). Este facto parece ter subjacente a necessidade de desenvolver uma dinâmica colaborativa entre os profissionais dos primeiros anos de escolaridade e, por outro lado, entre os profissionais de todos os níveis de ensino, dando aos professores melhores oportunidades de reflectir sobre os conhecimentos e competências a adquirir nos vários níveis para que possam fazer a sua articulação e participar num leque mais alargado de vivências escolares. Após esta análise, pretendemos destacar algumas tendências que observamos e que consideramos relevantes para o nosso estudo:

- A participação dos professores centrou-se mais na formação relacionada com a *gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar*. Contudo, apesar desta categoria integrar as três áreas referidas, verificamos que a participação dos professores do 1º ciclo teve maior incidência na formação sobre as tecnologias educativas, ocorrendo uma participação crescente durante os três anos analisados. A procura crescente nesta área de formação, leva-nos a inferir que os profissionais da educação sentem cada vez mais a necessidade de conhecer modos de utilização das novas tecnologias e, eventualmente, saber como utilizar as potencialidades destas “ferramentas” educativas para responder adequadamente às actuais expectativas pedagógicas dos alunos e da comunidade, dado que, na sua utilização pedagógica, tanto os professores como os alunos podem interagir com diferentes meios e pessoas, partilhar conhecimentos, construir relações e informação em novos espaços e adquirir conhecimentos de forma diferenciada e significativa.

- Houve a preocupação de integrar a *formação relacional* em várias temáticas desenvolvidas. Na nossa perspectiva, os objectivos orientados para esta formação proporcionam uma diminuição da cultura do individualismo ainda existente em muitas escolas, à qual nos referimos no capítulo I (ponto 3), e um aumento da cultura de colaboração, imprescindível à concretização do princípio orientador da organização e gestão do currículo actual que define a necessidade de “coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário” (Decreto-Lei 6/2001, art. 3º, alínea a).

Esta perspectiva holística do funcionamento do sistema educativo apela “para o desenvolvimento de práticas formativas estrategicamente preocupadas com o desenvolvimento de relações sociais densas nos contextos de trabalho, e já não exclusivamente centradas na promoção de competências individuais” (Correia, 1999: 6).

- Verificamos que não existe diferenciação significativa nas *modalidades de formação*, pois, estas, na sua maioria, subordinam-se a modelos escolares, predominando os cursos de formação dirigidos aos professores. Embora estas modalidades possam assumir características de modalidades que, à partida, devem ser desenvolvidas com base em metodologias mais activas e contextualizadas, conforme já referimos no capítulo II, os cursos mais facilmente adoptam metodologias escolarizáveis, características do paradigma tecnicista de formação. Por isso, corroboramos Esteves (2002: 30), quando afirma que “às modalidades mais escolarizadas de formação contínua, devem ser preferidas aquelas modalidades que incorporam a prática profissional dos professores no seu seio e que visam a respectiva transformação (oficinas de formação, projectos de investigação-acção e de inovação, círculo de estudos)”.

- Não é notória a concepção do plano de formação a partir de propostas vindas dos professores das escolas associadas, parecendo-nos que, como afirma Roldão e al. (citado em CNE, 2002: 27) “a escola e a formação ainda vivem uma relação de exterioridade recíproca”, na medida em que a cultura institucional dominante nos parece largamente suportada “por uma lógica de prestações individuais e não do envolvimento conjunto e responsabilização pela e na instituição (*ibidem*: 139). Pacheco e Flores (1999: 143) afirmam que um projecto de formação contínua “ideal” engloba, entre outros, os seguintes aspectos: perspectivar a formação contínua como um projecto que responda às necessidades individuais dos professores e às necessidades educativas; seguir um modelo de formação que contemple não só a escola como local central da formação, mas também as instituições do ensino superior como locais colaborantes; fazer a articulação entre a formação inicial e contínua; seguir uma metodologia de investigação-acção orientada para a resolução de problemas práticos, criar um quadro de formadores com perfil e competências adequadas ao nível dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário e definir parâmetros para uma formação articulada com o desenvolvimento profissional do professor e da escola. Perante esta perspectiva de organização e desenvolvimento da formação, a qual partilhamos, a preocupação prende-se com o modo de construir ofertas formativas, de forma a permitir aos profissionais dispositivos de formação que facilitem a aproximação entre as situações de trabalho e as situações de formação.

Na nossa perspectiva, caminhar de forma lenta, mas consistente, no sentido de uma estratégia de formação global e contextualizada com a participação interactiva de todos os profissionais envolvidos é uma responsabilidade de todos nós, para que se desenvolvam

ambientes de formação que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento do pensamento crítico, o debate de experiências, o aprender a estar e a ser, o aprender a colaborar, etc. Estas competências propiciam decisões colectivas e consensuais nas organizações escolares e uma ligação articulada das práticas de formação às práticas educativas desenvolvidas pelos profissionais. Estamos certos de que estas são algumas das necessidades centrais para a concretização dos princípios e intenções para que aponta a reorganização curricular e os grandes desafios para o exercício de uma escola democrática que todos queremos construir.

Para clarificarmos a análise que efectuámos, construímos os quadros VII, VIII e IX, que a seguir apresentamos, nos quais integramos alguns dados analisados.

QUADRO VII – ACÇÕES DE FORMAÇÃO DO CINFOR PARTICIPADAS PELOS PROFESSORES DO 1º CICLO, DURANTE O ANO 2000

Categorias	Áreas	Temas	Modalidades	Destinatários	Nº Professores do 1º CEB participantes
Gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar	Tecnologias educativas	Informática e educação I-perspectivas de utilização das novas tecnologias da informação no contexto educativo	Curso de formação	Educadores de infância e todos os professores	12
		Internet: ligar a escola ao mundo	Curso de formação	Educadores de infância e todos os prof.	4
	Formação Cívica	O professor na promoção da saúde	Curso de formação	Ed. de infância e professores do E.B.	5
	Comunicação audiovisual	Comunicação audiovisual na prática pedagógica – vídeo	Curso de formação	Educadores de infância e todos os professores	1
Gestão do currículo centrado nas disciplinas (Expressões)	Expressões	Educação em arte – Expressão Plástica	Curso de formação	Educad. inf. e prof. 1º ciclo	9
		Estratégias de segurança e cuidados na planificação e realização de actividades na natureza	Curso de formação	Professores dos ensinos básico e secundário	9
Gestão do currículo centrado nas disciplinas	Didácticas	Desenvolvimento da Língua Portuguesa, factor determinante no sucesso educativo	Curso de formação	Educadores de infância e professores do 1º ciclo	17
Autonomia escolar e curricular / Formação relacional	Concepção e desenvolvimento de projectos	Autonomia, projecto educativo e currículo	Círculo de estudos	Professores proponentes do 1º ciclo	15
Não se verificaram desistências. Número de professores que concluíram com aproveitamento..... 72					

Fonte: Plano de Formação / 2000 do Cinfor

**QUADRO VIII - ACÇÕES DE FORMAÇÃO DO CINFOR PARTICIPADAS PELOS PROFESSORES DO
1º CICLO, DURANTE O ANO 2001**

Categorias	Áreas	Temas	Modalidades	Destinatários	Nº Professores do 1º CEB participantes
Gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar	Tecnologias educativas	Informática e educação I – perspectivas de utilização das novas tecnologias da informação no contexto educativo	Curso de formação	Educadores de infância e todos os professores	27
		Informática e educação II – perspectivas de utilização das novas tecnologias da informação no contexto educativo	Curso de formação	Educadores de infância e todos os professores	6
		Internet: um meio de informação e comunicação	Curso de formação	Educadores de infância e todos os professores	1
	Formação Cívica	Importância da educação ambiental na escola	Curso de formação	Educadores de infância e todos os professores	1
Gestão do currículo centrado nas disciplinas	Didácticas	Matemática: um gosto a descobrir	Curso de formação	Professores do 1º CEB	25
		A criança e o meio aquático – a didáctica da natação	Curso de formação	Educadores de infância e professores do 1º ciclo	17
Gestão do currículo centrado nas disciplinas (Expressões)	Expressões	Cartaz: um meio de expressão e de comunicação visual	Curso de formação	Educadores de infância e professores do 1º ciclo	13
Autonomia escolar e curricular	Concepção e desenvolvimento de projectos	Organização e planificação de actividades na natureza, no âmbito dos PEE	Círculo de estudos	Professores de todos os níveis de ensino	8
Educação para públicos especiais	Educação Especial	A construção de uma escola de sucesso para todos	Círculo de estudos	Professores do 1º, 2º e 3º ciclos do EB.	7
Verificaram-se 2 desistências. Número de professores que concluíram com aproveitamento.....103					

Fonte: Plano de Formação / 2001 do Cinfor

**QUADRO IX – ACÇÕES DE FORMAÇÃO DO CINFOR PARTICIPADAS PELOS PROFESSORES
DO 1º CICLO, DURANTE O ANO 2002**

Categorias	Áreas	Temas	Modalidades	Destinatários	Nº Professores do 1º CEB participantes
Gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar Formação relacional	Formação Cívica	A responsabilidade da escola na educação sexual	Curso de formação	Prof. de todos os níveis de ensino	10
		Gestão de comportamentos problemáticos na sala de aula	Curso de formação	Professores de todos os níveis de ensino	8
		Educação para a Cidadania no âmbito da reorganização curricular	Curso de formação	Prof. de todos os níveis de ensino	10
	Comunicação audiovisual	Oficina do aprendiz de fotografia: contributo para uma aprendizagem interdisciplinar	Curso de formação	Prof. de todos os níveis de ensino	1
	Tecnologias educativas	Currículo básico em Novas tecnologias I	Curso de formação	Edu. infânc. e prof. do 1º C.	38
Gestão do currículo centrado nas disciplinas (Expressões)	Expressões	Criatividade e expressão plástica – da técnica à metodologia	Oficina de formação	Educadores de infância e prof. do 1º C.	13
		A Expressão Musical no pré-escolar e 1º ciclo	Curso de formação	Ed. de inf. e prof. 1º ciclo	9
Autonomia escolar e curricular / Formação relacional	Concepção e desenvolvimento de projectos	Reorganização curricular: P C T	Curso de formação	Prof. de todos os níveis de ensino	10
		As actividades na natureza no desenvolvimento da Área de Projecto	Círculo de estudos	Professores proponentes	4
Educação para públicos espec.	Educação Especial	Intervenção precoce: intervir para prevenir	Curso de formação	Ed. de inf. e prof. 1º ciclo	9
Verificou-se 1 Desistência. Número de Professores que concluíram com aproveitamento..... 111					

Fonte: Plano de Formação / 2002 do Cinfor

IV-3-4. Um olhar sobre a procura de formação no Cinova

A análise da planificação do Cinova dos últimos três anos permite-nos verificar a existência de uma diversidade de temas e modalidades de formação que nos parecem relevantes, devido à actualidade dos seus objectivos. No entanto, no primeiro ano da nossa análise, a procura de formação por parte dos professores do 1º ciclo incidiu privilegiadamente na formação relacionada com a *autonomia escolar e curricular*, sendo a *administração escolar* e a *concepção e desenvolvimento de projectos* as áreas de formação participadas pelos professores. Após a análise dos objectivos, esta procura parece estar relacionada com a necessidade de desenvolver aptidões e competências que lhes permitam participar activamente na nova administração e gestão dos agrupamentos de escolas e para a necessidade de desenvolver projectos educativos e curriculares de forma articulada e contextualizada. Neste sentido, esta formação pode desenvolver “competências para o exercício do trabalho em equipa

e para a concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares de escola e de turma adequados às especificidades do contexto em que se situa, aos recursos de que dispõe e às características da população que a frequenta” (Leite e Fernandes, 2002: 3); competências que actualmente se espera dos professores.

Durante o primeiro ano também verificamos que a formação relacionada com a *gestão do currículo centrado nas disciplinas* e com a *aquisição de conhecimentos informáticos* tiveram grande significado para os professores, havendo maior participação na formação sobre aquisição de conhecimentos informáticos. Embora esta formação também se integre na área de tecnologias educativas, consideramos necessário agrupá-la nesta nova categoria, por verificarmos que os seus conteúdos visam essencialmente a aquisição de conhecimentos e a utilização de recursos multimédia apenas no trabalho do professor, não tendo como objectivo a aplicação directa desse recurso no trabalho desenvolvido com os alunos.

Enquanto que no primeiro ano da nossa análise a procura de formação relacionada com a *gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar* teve uma procura muito reduzida, nos dois últimos anos a participação dos professores teve forte incidência na formação que incluímos nesta categoria. Apesar desta categoria integrar temas relacionados com as áreas de *formação cívica, comunicação audiovisual e tecnologias educativas*, é sobre esta área que recai a maior procura de formação, dado registar-se uma participação muito acentuada de professores. Parece-nos que durante estes dois anos os professores já não sentem tanta necessidade de adquirir conhecimentos informáticos apenas para interesse próprio, mas, sobretudo, para poderem utilizar esses recursos no trabalho com os alunos, visto que esta é uma prioridade constante nos objectivos destas acções de formação.

Na nossa perspectiva, a necessidade de utilização das TIC na sala de aula reside na motivação e na diversidade de conhecimentos e de relações que este recurso proporciona, assim como na transdisciplinaridade que exige. As acções sobre *formação cívica*, desenvolvidas nos dois últimos anos da nossa análise, ao pretenderem consciencializar os professores para a filosofia subjacente às áreas de Metodologia de Projecto e de Estudo Acompanhado e ao procurarem promover a discussão de situações práticas, a sua análise e reflexão crítica e a aquisição de conhecimentos e de competências, parece-nos que pretendiam reflectir e pôr em prática os princípios definidos na reorganização curricular. Esta formação parece, pois, poder constituir um espaço privilegiado de preparação dos professores para o desenvolvimento da educação para a cidadania nas suas escolas, ao promover a formação de profissionais críticos, activos e intervenientes na formação e na vida escolar. Parafraseando novamente Leite e Fernandes (2003: 59) julgamos que “estes são, de facto, requisitos para que se instituem novas formas de gerir o currículo escolar, que o entendam como espaço de co-

participação e de co-responsabilização e onde os professores partilham o poder que, tradicionalmente, o acto de ensinar e de avaliar lhes conferia”.

A participação dos professores na formação relacionada com a área de *comunicação audiovisual*, que também integramos nesta categoria, apenas se registou nos dois primeiros anos. Após a análise dos objectivos, parece-nos que os participantes desta formação sentem necessidade de integrar as técnicas audiovisuais na sala de aula e de desenvolver novas estratégias de ensino-aprendizagem. Contudo, a procura de formação nesta área não foi muito significativa por parte dos professores do 1º ciclo, no último ano da nossa análise nem se registou qualquer participação nesta área.

No último ano (2002) também se regista uma forte participação de professores na formação relacionada com a *gestão do currículo centrado nas disciplinas*, nomeadamente na área de Educação Musical. A análise dos objectivos desta acção leva-nos a inferir que a procura desta formação pode estar relacionada com a necessidade de desenvolver conhecimentos musicais e concretizar projectos que promovam o desenvolvimento psicológico e musical das crianças.

Na formação centrada na *autonomia escolar e curricular* incluímos a área de *administração escolar*, a qual só se desenvolveu no primeiro ano do nosso estudo, e a área de *desenvolvimento de projectos*. Verificamos que esta área de formação teve uma participação significativa pelos professores do 1º ciclo, durante os três anos. Atendendo a que esta formação visava essencialmente promover atitudes e orientar os professores na construção e desenvolvimento de projectos articulados e de gestão flexível do currículo, inferimos que com esta formação os professores podem pretender reflectir sobre as possibilidades de crescimento da sua autonomia profissional, através da concepção de projectos curriculares adequados aos contextos educativos onde se desenvolvem e, desta forma, pôr em prática o princípio orientador definido na actual reorganização curricular que reconhece a autonomia da escola, através da definição de projectos de desenvolvimento do currículo adequados aos contextos educativos e integrados nos respectivos projectos educativos (cf. Decreto-Lei 6/2001, art. 3º). Por seu lado, parece-nos que os profissionais também pretendem desenvolver atitudes colaborativas e de comunicação entre os colegas e conceber no espaço da formação, de forma colectiva, a construção do projecto educativo do agrupamento de escolas a que pertencem.

A maior parte das temáticas de formação também inclui objectivos que se relacionam com a *formação relacional*, estando estes mais direccionados para questões metodológicas do que para questões de conteúdo. Neste sentido, a formação que consideramos poder incluir nesta categoria pretende promover nos professores o trabalho de equipa, a cooperação, a troca de experiências e a reflexão conjunta sobre as práticas e sobre os conteúdos abordados. Em nossa

opinião, o desenvolvimento de uma formação que assente em metodologias activas e participativas, onde se promove a troca de experiências, o trabalho colaborativo e a análise crítica de situações de trabalho, pode gerar o desenvolvimento profissional dos professores e promover atitudes necessárias à concepção, elaboração e desenvolvimento de projectos de gestão flexível, articulados entre as várias áreas disciplinares, anos e ciclos de ensino-aprendizagem. Os objectivos direccionados para a formação relacional também parecem ser valorizados por Leite e Fernandes (2002: 11) quando afirmam que “é importante recorrer a situações que se orientem pelos princípios da reflexividade e do diálogo, e em que os professores e as suas experiências constituem os pontos de partida e os recursos que sustentam a formação”. Tal como as autoras (*idem*), também consideramos que “este é um dos caminhos de uma formação emancipatória...”.

Relativamente às *modalidades de formação*, verificamos que há forte participação na modalidade de oficina de formação, sendo esta a modalidade mais realizada durante os três anos. Com representatividade ligeiramente inferior, aparece a participação dos professores nas modalidades de círculo de estudos e curso de formação. Apesar desta modalidade não ser muito representativa no número de acções efectuadas, verificamos que teve maior participação de professores do 1º ciclo do que a formação na modalidade de círculo de estudos.

Outro aspecto que consideramos pertinente, para a realização de uma formação motivadora e adequada às reais necessidades das escolas e dos professores, é o facto de verificarmos que a maior parte da formação foi realizada nas escolas e destinada aos professores proponentes, havendo apenas 23% de acções, participadas por um número reduzido de professores do 1º ciclo (14%), com inscrição aberta a todos os docentes interessados. Neste sentido, inferimos que o Cínova e os professores que participam nesta formação privilegiam o desenvolvimento de modalidades activas e têm por base uma filosofia de participação e de co-responsabilização no processo de formação, ao serem desenvolvidas acções centradas na escola e destinadas aos professores que as propõem, ou seja, que se organizam em função de um problema comum que pretendem resolver. Ao decorrerem nos contextos de trabalho podem superar a dicotomia, muitas vezes existente, entre formação e acção, através da utilização de situações diárias e reais, ocorridas nas escolas. Mas, segundo Correia (1999: 7), para isso não bastará “ligar a formação ao trabalho”, é necessário “integrá-la no próprio trabalho, para que este possa ser interrogado, problematizado (...), em suma, transformado” (*idem*). No quadro destas ideias, o desenvolvimento adequado das acções baseadas nestas modalidades de formação devem procurar desconstruir para voltar a construir os conhecimentos a partir dos elementos desconstrutivos de saberes e fazeres, para que se possam ouvir as vozes dos que fazem o quotidiano escolar, permitindo-se assim que o professor deixe de ser encarado como

um técnico, que apenas recebe a formação que lhe é transmitida, para se tornar um profissional capaz de reflectir e analisar colectivamente sobre situações que decorrem no seu contexto de trabalho e participar de forma activa na sua própria formação.

Quanto aos destinatários das acções, verificamos que, durante os três anos, a maior percentagem dos professores do 1º ciclo participou em acções de formação, juntamente com os educadores de infância (49 %), registando-se também uma percentagem significativa de professores que frequentou formação participada por profissionais de todos os níveis de ensino (27 %), estando a formação participada apenas por professores do 1º ciclo em percentagem inferior (24 %). Parece-nos que o Centro de Formação e os professores pretendem desenvolver uma dinâmica colaborativa, articulando os vários níveis de ensino numa perspectiva globalizadora de análise e reflexão das práticas educativas.

A análise que efectuámos também nos permite verificar que se regista um aumento significativo de frequência de professores do 1º ciclo na formação realizada no último ano da nossa análise, apesar dos professores procurarem cada vez mais os Complementos de Formação nas Escolas Superiores e nas Universidades. Este facto vem, uma vez mais, realçar o importante papel dos CFAE's na actualização e formação dos professores e no desenvolvimento do sistema educativo.

Os dados que acabamos de analisar, tendo por base as temáticas, objectivos e modalidades das acções de formação participadas pelos professores do 1º ciclo e as categorias por nós definidas, permitem-nos discernir algumas tendências mais relevantes da construção sócio-pedagógica da formação do Círculo, que a seguir apresentamos:

- No primeiro ano da nossa análise (2000), a procura de formação por parte dos professores do 1º ciclo, incidiu privilegiadamente na formação relacionada com a *autonomia escolar e curricular*, seguida da formação relacionada com a *gestão do currículo centrado nas disciplinas* e com a *aquisição de conhecimentos informáticos*. Embora esta formação também se integre na área de tecnologias educativas, consideramos necessário agrupá-la nesta categoria, por verificarmos que os seus conteúdos visam essencialmente a aquisição de conhecimentos e a utilização de recursos multimédia no trabalho do professor.

- Nos dois últimos anos existiu uma maior propensão para a participação na formação relacionada com a *gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar*, nomeadamente na área de tecnologias educativas. De facto, a formação sobre esta área foi muito participada pelos professores. A importância atribuída a estes recursos no contexto educativo levou Silva (2002: 70) a afirmar que presentemente “estamos numa nova era, a era dos multimédia, das tecnologias avançadas, mas também numa era em que os saberes, mais do

que reproduzidos, deverão ser construídos na experimentação, na discussão, no trabalho cooperativo”.

- Essa preocupação parece co-partilhada pelos participantes da formação realizada no Cinova, dado haver a necessidade crescente de concretizar uma formação contínua que, além de integrar objectivos direccionados para as áreas específicas, também contribua para mudar a cultura profissional dos professores, através de objectivos direccionados para uma *formação relacional*. A formação que integramos nesta categoria, é valorizada por Fernandes e al. (2002: 152) quando afirmam que a formação pode desempenhar um papel activo na construção da mudança ao constituir-se “como projecto capaz de promover o questionamento e o diálogo entre a teoria e a prática, conferindo-lhe um sentido emancipatório e adoptando como suas estratégias privilegiadas a iniciação à investigação, a partilha de experiências, o diálogo, a reflexão crítica e outras formas de colaboração entre professores”.

- Verificamos a existência de maior participação nas temáticas desenvolvidas na modalidade de oficina de formação. Esta forma de organizar e desenvolver a formação parece ter subjacente o paradigma crítico e construtivista da formação, ao ser privilegiada uma modalidade que aponta para uma formação em contexto. Na nossa perspectiva, o desafio de uma formação contínua baseada no paradigma construtivista constitui um repto crucial ao desenvolvimento das escolas, pois trata-se de um paradigma formativo que pode conduzir a um maior sucesso educativo dos alunos, dado que, como Fullan e Hargreaves (2001: 142), também acreditamos que “o desenvolvimento dos professores e dos alunos estão reciprocamente relacionados”.

- A maior parte da formação foi organizada e desenvolvida a partir das solicitações dos professores o que pressupõe que a formação realizada teve como ponto de partida as necessidades dos seus contextos educativos. Este facto leva-nos a inferir que no Cinova o modelo linear e cumulativo de formação contínua subjacente à perspectiva tecnicista parece ter sido substituído, a partir do momento em que os profissionais começaram a participar activamente na organização da sua própria formação, deixando de ser sujeitos passivos que apenas recebem a formação que lhes é dada, para passarem a adquirir novas ideias e propostas para as suas situações de trabalho, baseadas na formação que organizam e solicitam ao Centro de Formação. Tal como Esteves (2002: 30) acreditamos que “formações organizadas para grupos ou equipas de docentes de uma mesma escola, comprometidos com o mesmo projecto curricular ou com projectos afins, terão maior probabilidade de se tornarem significativos para a transformação positiva da escola e mais satisfatórias para os docentes que nelas se envolvem”.

Na nossa perspectiva, os novos desafios levantados pela actual reorganização curricular que apontam para a necessidade de organizar acções de formação contínua, tendo em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, através de modalidades de formação centradas na escola (cf. Decreto-Lei 6/2001, art. 18º, ponto 2), parece que começaram a ser compreendidos pelos professores e pelos responsáveis deste Centro de Formação. Estes novos desafios colocam problemas científicos e técnicos que os professores, formadores e representantes do Centro de Formação parecem conseguir resolver.

Com o objectivo de clarificarmos a análise que efectuámos, construímos os quadros X, XI e XII com alguns dados, que a seguir apresentamos.

**QUADRO X – ACÇÕES DE FORMAÇÃO DO CINOA PARTICIPADAS PELOS PROFESSORES
DO 1º CICLO, DURANTE O ANO 2000**

Categorias	Áreas	Temas	Modalidades	Destinatários	Nº Professores do 1º CEB participantes
Gestão do currículo centrado nas disciplinas	Didácticas	O litoral	Curso de formação	Todos os docentes	1
		Da narrativa tradicional ao fotorromance	Projecto	Prof. 1º ciclo proponentes de escola	14
		Ensino experimental das Ciências: uma proposta de investigação – acção para renovação das práticas	Oficina de formação	Ed. infância e prof. 1º ciclo proponentes agrupamento escolas	9
		Iniciação à Matemática nos primeiros anos de escolaridade	Oficina de formação	Ed. de infância e prof. 1º ciclo proponentes de agrup. escolas	11
Gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar	Comunicação audiovisual	Comunicação audiovisual na prática pedagógica – vídeo	Oficina de formação	Todos os docentes	4
	Tecnologias educativas	A utilização dos meios multimédia no processo de ensino/aprendizagem	Oficina de formação	Ed. de infância e professoras do 1º ciclo proponentes	6
Aquisição de conhecimentos Informáticos		Iniciação às tecnologias da informação	Curso de formação	Prof. 1º ciclo proponentes de escola	26
Autonomia escolar e curricular	Concepção e desenvolvimento de projectos	Projecto PATO (Prevenção do álcool, tabaco e outros)	Projecto	Professores do 1º ciclo que desenvolvem o Proj. PATO	15
	Administração escolar	Autonomia e agrupamentos de escolas	Círculo de estudos	Ed. infância e prof. 1º ciclo proponentes de agrupamento de escolas	22
Verificaram-se 3 desistências. Número de professores que concluíram com aproveitamento.....105					

**QUADRO XI – ACÇÕES DE FORMAÇÃO DO CINOVA PARTICIPADAS PELOS PROFESSORES
DO 1º CICLO, DURANTE O ANO 2001**

Categorias	Áreas	Temas	Modalidades	Destinatários	Nº Professores do 1º CEB participantes
Gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar Formação relacional	Formação Cívica	Primeiros cuidados de saúde na escola	Projecto	Educ. infância, prof. 1º ciclo e AAE desses níveis de ensino	4
		Métodos e técnicas de estudo	Círculo de estudos	Prof. propon. de uma escola	1
		Auto-formação em equipa interdisc. e transversal de sectores e ciclos EB.	Projecto	Professores proponentes de agrupamento	6
		A escola e as culturas profissionais	Círculo de estudos	Professores prop. agrupam.	4
		A voz como instrumento de trabalho	Curso de formação	Prof. propon. de uma escola	2
	Comunicação audiovisual	Uso didáctico da fotografia	Projecto	Educ. de inf. e prof. 1º ciclo	11
		A Imagem fotográfica na prática pedagógica	Oficina de formação	Prof. indicados pelos órgãos gestão escola	3
	Tecnologias educativas	Internet, correio electrónico, fórum de discussão e documentos html na escola	Curso de formação	Ed. de infância e todos os professores do ensino básico	7
		Recursos fundamentais da Internet	Curso de formação	Todos os docentes	1
		Aplicação das novas tecnologias no ensino	Curso de formação	Todos os docentes	3
		Aplicação pedagógica das TIC	Oficina de formação	Prof. propon. de escola	7
		A utilização dos meios multimédia no processo ensino/aprendizagem	Oficina de formação	Ed. infância e professores do 1º C. propon.	20
		Videoconferência e multiconferência na prática pedagógica	Oficina de formação	Prof. indicados pelos órgãos gestão escola	1
		Introdução às técn. de concepção e conteúdo multimédia de apoio ensi.	Curso de formação	Professores dos EB. e secundário	1
Aquisição de Conhecimentos Informáticos					
Formação relacional / Autonomia escolar e curricular	Concepção e desenvolvimento de projectos	A construção do PE de um agrupamento	Círculo de estudos	Professores proponentes de agrupamento	5
		Gestão flexível do currículo	Círculo de estudos	Prof. propon. de escola	5
		Estratégias de desenvol. curricular numa persp. de organização da gestão curricular flexível	Círculo de estudos	Professores proponentes de uma escola	1
		Herança cultural e prática docente – articulação necessária	Círculo de estudos	Professores proponentes de escola	1
	Administraç. escolar	Regime Jurídico – férias, faltas e licenças	Círculo de estudos	Prof. propon. de escola	1
Não se verificaram desistências. Número de professores que concluíram com aproveitamento..... 84					

Fonte: Plano de Formação / 2001 do Cinova

**QUADRO XII – ACCÇÕES DE FORMAÇÃO DO CINOVA PARTICIPADAS PELOS
PROFESSORES DO 1º CICLO, DURANTE O ANO 2002**

Categorias	Áreas	Temas	Modalidades	Destinatários	Nº Professores do 1º CEB participantes
Gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar Formação relacional	Tecnologias educativas	As TIC na sala de aula	Oficina de formação	Educadores de infância e professores do ensino básico	12
		Os meios multimédia como ferramenta de aprendizagem	Oficina de formação	Educadores de infância e professores do 1º ciclo proponentes	15
		As TIC na prática pedagógica	Oficina de formação	Professores proponentes de agrupamento	5
	Formação Cívica	Passo a passo, crescer com o ambiente – educar para a cidadania	Projecto	Educadores de infância e professores do 1º ciclo proponentes	12
		A voz como instrumento de trabalho	Curso de formação	Professores proponentes de escola	1
		Área de Estudo Acompanhado	Círculo de estudos	Professores proponentes de escola	1
Autonomia escolar e curricular / Formação relacional	Concepção e desenvolvimento de projectos	PCE e PCT	Círculo de estudos	Professores proponentes de escola	21
		Metodologia de Projecto	Círculo de estudos	Professores proponentes de escola	7
Gestão do currículo centrado nas disciplinas (Expressões)	Expressões	Iniciação Musical nos jardins de infância e escolas do 1º ciclo	Curso de formação	Educadores de infância e professores do 1º ciclo proponentes	43
Não se verificaram desistências. Número de professores que concluíram com aproveitamento....119					

Fonte: Plano de Formação / 2002 do Cínova

Após a análise efectuada, são ainda muitas as dúvidas que nos vão surgindo, no que se refere às orientações, obstáculos e perspectivas que norteiam a organização e desenvolvimento da formação dos Centros de Formação referidos, entre as quais registámos as que consideramos mais significativas:

Será que a ideologia subjacente à concepção crítica corresponde, de facto, à formação que tem sido realizada no Cinfor e no Cinova? Que representações existem acerca da equipa de formadores? Como se inter-regulam as lógicas organizacionais dos CFAE's e as lógicas da tutela? Terão sido acreditadas e financiadas todas as acções solicitadas pelo Cinfor e pelo Cinova? Estarão estes Centros de Formação incluídos no desfasamento que se verifica entre a acreditação e o financiamento das acções. E, caso se verifique o impacto desses resultados nestes microorganismos, como estarão a conviver com as restrições que se verificam no financiamento da formação acreditada? E, como gere cada CFAE's, quotidianamente, os constrangimentos e oportunidades centrais e regionais e concretiza uma formação adequada às necessidades locais? Será que podemos afirmar que a evolução numérica das modalidades centradas em contextos escolares corresponde, de facto, "à ideologia que está subjacente a estas modalidades e que, no seu funcionamento, se cumprem os requisitos indutores da inovação?" (Leite, 2003: 5). Que relações se estabelecem entre os CFAE's e as escolas associadas? Quais os níveis de articulação e de coerência existentes entre as práticas do Cinfor e do Cinova e as actividades desenvolvidas em cada área geográfica por eles abrangida? Que contributos visualizam os professores da formação oferecida pelo Cinfor e pelo Cinova para o seu desenvolvimento pessoal e profissional? Que alternativas de formação apontam? Que perspectivas de formação se projectam se cessarem os apoios do Fundo Social Europeu, medida prevista para 2006?

Este conjunto de questões procura estabelecer um diálogo com o nosso objecto de estudo, centrando-se no discurso dos actores. No capítulo seguinte, ao tentarmos encontrar algumas respostas para as questões formuladas, pretendemos desocultar e compreender a complexidade dos fenómenos sociais e educativos que interferem na procura da formação e na construção das ofertas formativas. Neste sentido, no capítulo V partimos dos discursos dos actores que participam na organização e concretização das acções de formação que acabámos de analisar.

CAPÍTULO V

UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES A PARTIR DA ÓPTICA DOS ACTORES

INTRODUÇÃO

Este capítulo debruça-se sobre a recolha empírica e procura, através de entrevistas a directores dos CFAE's (2), formadores (6) e formandos (12), detectar os elementos mais profundos, não reveláveis na análise documental, que configuram aspectos significativos da formação contínua de professores. Em nosso entender, é desocultando o ponto de vista dos mesmos que poderemos discernir algumas racionalidades inerentes à acção dos actores do Cinfor e do Cinova e ao desenvolvimento de práticas educativas influenciadas por essa acção. Neste sentido, interpretar e compreender a voz dos actores sociais implicados na formação contínua desenvolvida num espaço e num tempo determinado é o desiderato que enforma este capítulo.

Para isso, recolhemos narrativas de actores envolvidos na concepção e no desenvolvimento dessa formação. A selecção dos formadores foi orientada, quer pelo número de formandos do 1º ciclo que participaram nas acções de formação, sendo seleccionados formadores que orientaram formação participada por um número significativo de professores desse nível de ensino, quer pelas temáticas de formação que desenvolveram, sendo seleccionadas temáticas relacionadas com a reorganização curricular. Para a selecção destes entrevistados “tivemos em atenção os alertas de Santos Guerra quando lembra a necessidade de escolher as pessoas a entrevistar em função dos campos em estudo” (citado em Leite, 2002: 406). A recolha de pontos de vista foi feita a dois formandos de cada uma das turmas seleccionadas, sendo a selecção desses formandos aleatória. Com as entrevistas aos formandos pretendemos completar e confrontar os dados obtidos nas entrevistas realizadas aos directores e aos formadores e validar inferências efectuadas, de forma a evitar interpretações menos rigorosas e enviesadas.

Ao interpretarmos narrativas de actores com papéis diversos exercidos dentro do mesmo microssistema, procurámos identificar as formas como as experiências de formação são captadas pelos vários actores e também como estes dizem que elas são transformadas na acção dos professores. Neste sentido, interpretar a voz dos actores implicados na formação contínua, foi uma condição essencial para compreendermos a hermenêutica sócio-organizacional da formação desenvolvida nos dois Centros de Formação e podermos sustentar empiricamente as questões teóricas que fomos desenvolvendo em torno dos dois eixos estruturantes deste trabalho que interligam a formação contínua à reorganização curricular.

Para estruturarmos este capítulo, considerámos necessário dividi-lo em quatro pontos que partem da definição e enunciação das dimensões e categorias de análise das entrevistas, para a interpretação dos discursos relacionados com cada dimensão, relativamente aos actores de cada

Centro de Formação. Iniciamos essa estrutura pela análise e interpretação de dados dos actores do Cinfor, pois foi também essa a ordem dos processos de recolha de dados relativos aos directores, embora tenham sido contactados na mesma data.

Como já dissemos, nos dois primeiros pontos deste capítulo apresentamos a definição das dimensões e das categorias de análise, que são comuns aos dois Centros de Formação, e a forma como organizámos e analisámos os dados recolhidos.

O terceiro e quarto pontos referem-se à análise e interpretação de dados do Cinfor e do Cinova, respectivamente, e incluem vários sub-pontos organizados de acordo com as dimensões que orientaram a nossa análise.

No final da apresentação de dados de cada Centro de Formação efectuamos uma síntese interpretativa dos resultados que obtivemos, triangulando os pontos de vista dos entrevistados, relativamente a cada dimensão e categoria de análise. Nestas sínteses tecemos algumas inferências, imbuídas de saberes que adquirimos no desenvolvimento do quadro teórico deste estudo e enrolamos alguns dos “fios” por nós agarrados no decorrer do trabalho. Porém, o vasto número de questões que fomos formulando, e que neste capítulo tentamos agarrar, também se relacionam com as questões de partida, as quais foram transversais a todo o percurso e sustentaram os caminhos e as análises que os configuram.

Como já dissemos no capítulo III (ponto 1) a metodologia que nos orientou é qualitativa e tem um carácter compreensivo e interpretativo, em que a voz dos directores, formadores e formandos de cada Centro de Formação é entendida como o elemento fulcral para nos fornecer os dados que necessitamos. Neste sentido, valorizamos as suas crenças, atitudes e subjectividades, acerca da construção e desenvolvimento da formação existente e das suas relações com as práticas de desenvolvimento do currículo, bem como do modo como se deixam entrelaçar pelas atitudes e competências eventualmente adquiridas durante a concretização dessa formação.

V-1. DEFINIÇÃO E ENUNCIÇÃO DAS DIMENSÕES E CATEGORIAS DE ANÁLISE

A definição das dimensões e categorias de análise, como já dissemos, foi efectuada a partir da leitura dos discursos dos entrevistados de cada Centro de Formação. Ou seja, após uma leitura de todo o *corpus* que constitui os discursos do director, formadores e formandos do Cinfor e do Cinova, obtido pela transcrição das entrevistas, distribuímos o que nos foi dito por dimensões e categorias de análise, as quais também tiveram em conta os objectivos que as justificaram. A partir destes procedimentos, foram definidas sete dimensões e várias categorias de análise. A codificação dessas dimensões foi efectuada com a utilização de algarismos para as dimensões; letras maiúsculas para as categorias, seguidas do algarismo correspondente à respectiva dimensão, algumas delas seguidas de letras minúsculas para as subdividir.

O quadro XIII apresenta as dimensões e categorias de análise por nós construídas, bem como as codificações a que recorremos.

QUADRO XIII – DIMENSÕES E CATEGORIAS PARA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

DIMENSÕES	CATEGORIAS
Impacto da reorganização curricular na organização, procura e desenvolvimento da formação (1)	Procura da formação pelos professores do 1º CEB (A1) <ul style="list-style-type: none"> Razões que mobilizam os professores a participarem na formação (A1a) Temáticas e modalidades de formação mais procuradas pelos professores do 1º CEB (A1b)
	Organização das ofertas de formação pelo Centro de Formação (B1) <ul style="list-style-type: none"> Critérios utilizados pelo Centro de Formação para a selecção dos temas e modalidades (B1a) Modalidades mais frequentes e razões que as justificam (B1b)
	Respostas às especificidades de escolas do 1º CEB (C1).
	Diferenças da formação organizada pelo Centro de Formação, nos últimos três anos (D1) <ul style="list-style-type: none"> Mudanças na planificação das temáticas de formação (D1a) Mudanças ao nível das modalidades de formação (D1b) Mudanças a nível quantitativo e qualitativo (D1c) Mudanças no modelo de formação (D1d)
	Diferenças da formação organizada e desenvolvida pelos formadores após a reorganização curricular (E1)
Paradigmas orientadores da formação contínua (2)	Formação organizada e desenvolvida a partir de necessidades de formação apontadas pelos professores (A2) <ul style="list-style-type: none"> Participação directa dos formandos na organização das acções (A2a) Participação na organização das acções através de uma representante (A2b) Participação através de inquéritos (A2c)
	Formação organizada e desenvolvida a partir da avaliação da formação (B2)
	Formação desenvolvida nos contextos de trabalho (C2)
	Razões atribuídas pelo formador para a modalidade de formação (D2)
	Metodologias adoptadas durante a formação (E2)
	Papéis assumidos pelo formador e formandos (F2)
	Interacção entre formandos dos vários níveis de ensino (G2)
	Principais preocupações do formador na organização e desenvolvimento da formação (H2)

Modos de selecção e constituição da equipa formadores (3)	de e da de	Proposta dos professores (A3)
		Proposta dos formadores (B3)
		De acordo com o grau de satisfação pelo trabalho do formador (C3)
		Conhecedores da especificidade do 1º CEB (D3)
		Manutenção de uma equipa existente (E3)
		Integração de formadores por iniciativa do Centro de Formação (F3)
Facilitadores da organização e desenvolvimento da formação (4)	da e	Processo de acreditação das acções de formação (A4)
		Processo de financiamento das acções de formação (B4)
		Estabilidade docente (C4)
		Vivência das escolas em agrupamentos (D4)
		Existência de proponentes de formação (E4)
		Participantes de vários níveis de ensino (F4)
		Motivação dos formandos (G4)
		Possibilidade de efectuar dois grupos de professores da mesma turma, em horários distintos (H4)
		Metodologia adoptada por alguns formadores e entreajuda dos formandos (I4)
		Possibilidade de participar na acção e na modalidade solicitada ao Centro de Formação em 1ª opção (J4)
		Aceitação e apoio do Centro do Formação (L4)
		Aquisição e partilha de informação de forma rápida e acessível (M4)
		Condições no equipamento informático do Centro de Formação (N4)
Obstáculos da organização e desenvolvimento da formação (5)	da e	Acreditação das acções de formação (A5)
		Financiamento das acções de formação (B5)
		Relações entre tempos de acreditação e financiamento (C5)
		Exigências centrais na organização de modalidades diversificadas (D5)
		Frequência no ensino superior (E5)
		Percepção do modelo de formação (F5)
		Mobilidade docente (G5)
		Dispersão da rede escolar e isolamento dos professores (H5)
		Falta de motivação e sensibilização dos formandos (I5)
		Falta de proponentes de formação (J5)
		Participantes de vários níveis de ensino (L5)
		Realização de turmas heterogéneas (M5)
		Motivação e disponibilidade dos formadores (N5)
		Falta de equipamento informático nas escolas e nas instalações de formação e de sensibilidade para trabalhar com esse equipamento (O5)
		Calendarização e horário de realização da formação (P5)
		Falta de continuidade da acção de formação (Q5)
		Resistência à mudança (R5)
		Formação demasiado teórica sem aplicação directa na prática pedagógica (S5)
		Baixa auto-estima dos professores para se mobilizarem na organização da formação (T5)
		Insegurança dos professores para concretizarem o que aprenderam (U5)
Relações entre a formação contínua e os modos de desenvolvimento do currículo (6)	a	Influências da formação contínua no desenvolvimento de comportamentos nos professores do 1º CEB para serem decisores curriculares (A6)
		Articulação entre o plano de formação e os projectos educativos e curriculares das escolas associadas aos CFAE's (B6)
		Efeitos da formação contínua nas práticas educativas (C6)
Propostas de melhoria da formação (7)	de de	Autonomia na acreditação da formação (A7)
		Financiamento da formação (B7)
		Interacção entre o CCPFC, o PRODEP e os CFAE's (C7)
		Planificação da formação pelas escolas/agrupamentos, integrada no plano de actividades (D7)
		Concepção de projectos de formação contextualizados e sua concretização ao longo do ano, de forma sistemática (E7)
		Alteração do horário e calendarização da formação (F7)
		Acompanhamento nas escolas, das actividades que se relacionam com os conteúdos da formação (G7)
		Participação de todos os professores da mesma escola/agrupamento na mesma acção de formação (H7)

	Aumento do equipamento informático nas escolas (I7)
	Prolongamento da formação (J7)
	Realização de acções mais práticas (L7)
	Realização de turmas homogéneas (M7)
	Existência de assessorias para a organização da formação (N7)
	Planificação da formação por um período de três anos, para acompanhamento dos projectos (O7)
	Seleccção dos formadores (P7)

V-2. OPÇÕES DA ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Analisar e interpretar dados é uma tarefa difícil, mas desafiante. Difícil ao tentarmos concretizar os critérios que adoptámos na metodologia que seguimos (objectividade, validade e fidelidade), dado que não tínhamos qualquer experiência anterior de efectuar trabalhos com o rigor e a cientificidade a que se submete um estudo com as características académicas que este exige, mas, simultaneamente desafiante porque coloca à prova a nossa capacidade de tentar interpretar os resultados e de construir um discurso justificativo desses resultados.

Dada a complexidade da informação e a preocupação de tornarmos este trabalho o mais compreensivo possível, para efectuarmos a análise e interpretação de dados, organizámos o *corpus* desta análise em dois grupos. No primeiro grupo integramos as narrativas dos actores do Cinfor, assinaladas com uma numeração de 1 a 10. Esta ordenação foi efectuada de acordo com data de realização de cada entrevista, mas, iniciando pelo discurso da directora, seguido dos formadores e, por último, os formandos. O segundo grupo corresponde às narrativas dos actores do Cinova e na sua organização procedemos de igual forma como no primeiro grupo, mas seguimos a sua numeração, correspondendo, neste campo, a uma numeração de 11 a 20. A análise foi iniciada pelas opiniões dos actores do Cinfor, a partir de cada dimensão apresentada no quadro XIII. Para isso, nas próprias transcrições das entrevistas (anexos nº. 9 e 10) destacamos com sublinhado as unidades de significação que integramos em cada categoria e registamos no lado direito dessas transcrições as respectivas abreviaturas de codificação correspondentes a cada dimensão e categoria de análise.

No final da análise de dados correspondentes a cada grupo construímos um discurso, onde tentamos articular a informação advinda das várias pessoas entrevistadas e apresentamos algumas inferências que, na nossa perspectiva, tentam justificar a acção dos actores e as lógicas que lhes estão subjacentes, assim como as relações que mantêm com as instâncias centrais e as atitudes e competências que extravasam as fronteiras da formação para se aliarem às práticas de desenvolvimento do currículo, nos territórios educativos. Para estas inferências mobilizamos os saberes incluídos no quadro teórico deste estudo, que apresentamos nos três primeiros capítulos, tendo sempre presentes os objectivos que nos nortearam.

V-3. DINÂMICAS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO OLHAR DA DIRECTORA, FORMADORES E FORMANDOS DO CINFOR

Analisar os discursos dos actores envolvidos no processo de formação do Cinfor, é a forma de tentarmos compreender as suas vivências na construção e desenvolvimento desse processo, relativamente às dimensões e categorias que criámos. Fazêmo-lo organizando-os em torno de cada uma dessas dimensões e categorias e, num primeiro momento, apresentando cada um dos olhares dos actores educativos para, num segundo momento, efectuarmos o cruzamento das posições de cada um desses actores. A intenção que nos orienta continua a ser a de “apanhar os fios” que, ao longo deste trabalho se foram desenrolando em torno de eventuais efeitos da reorganização curricular na concepção, procura e desenvolvimento da formação.

Para facilitar o cruzamento e a interpretação dos dados, no decorrer desta análise destacamos as frases que apontam para as categorias que definimos.

V-3-1. Impacto da reorganização curricular na organização, procura e desenvolvimento da formação

O olhar da directora

Em relação às razões que mobilizam os professores a participarem na formação, a directora do Cinfor considera que a reorganização curricular teve influência na procura de formação. Mas, na sua opinião, a maioria dos professores ainda procura formação por necessidade de créditos, embora considere que os professores do 1º ciclo são os que procuram mais formação contínua por interesse pessoal e profissional.

“Sentiu-se que as pessoas estavam algo preocupadas porque sentiam que eram obrigadas a implementar determinadas inovações na prática e não sabiam como fazer; estavam preocupadas com isso.”; “...mas, o peso dos créditos é muito forte, mas digo isto a nível geral e não apenas sobre os professores do 1º ciclo. Aliás, os professores do 1º ciclo até são os professores que fazem mais formação por interesse próprio, por necessidade, em relação aos outros níveis de ensino (...) de facto, os professores que procuram mais formação são os professores do 1º ciclo.” (A1a).

Contudo, a directora acentua a existência de um factor que pode influenciar esta procura que é o facto de haver os complementos de formação.

“É por isso que a gente não sabe bem as razões desta procura. Será unicamente por gostarem e por quererem e por terem necessidade para a prática? Eu penso que não, que também aproveitam para os complementos” (Ent.1, A1a).

As temáticas mais procuradas pelos professores do 1º ciclo continuam a ser a área das TIC e as áreas específicas. Contudo, sobre estas áreas esclarece que os professores, por vezes, não comparecem para realizar a formação que solicitam, o que causa determinados constrangimentos no desenvolvimento das acções.

“É na área de Informática, continua a ser a área das TIC e também procuram na sua área específica. Quer dizer, solicitam formação nas áreas específicas mas depois não se organizam em torno de projectos sobre temas que lhes interessam para proporem essa formação e, sendo assim, o Centro tem que oferecer essas acções e chega a hora da verdade, acontece que muitos professores não as querem. A partir daí o Centro apenas organiza formação nas áreas específicas que sejam solicitadas pelos formandos.”; “O 1º ciclo tem procurado muito a formação na área da Informática, principalmente a partir de 2001, mas não a propõem, frequentam porque o Centro oferece” (Ent.1, A1b).

Relativamente aos critérios utilizados pelo Centro de Formação para a selecção dos temas, a directora considera que a reorganização curricular teve influência na organização da formação, ao afirmar de forma peremptória que na sequência da proposta do Ministério da Educação, a formação foi pensada para responder às mudanças introduzidas por essa proposta.

“Na sequência da proposta do Ministério da Educação claro que o Centro de Formação se preocupou, como é evidente, em oferecer formação nessa área, visto que à partida o corpo docente ainda não tinha recebido formação e partir-se-ia do pressuposto que necessitaria dessa formação” (Ent.1, B1a).

Além desta necessidade, também considera que a principal preocupação do Centro é dar resposta às solicitações das escolas e dos professores, quando estas existem. Como os professores não solicitam, ultimamente, o Centro tem apostado nas áreas curriculares não disciplinares.

“A principal preocupação é responder aos pedidos, às solicitações, às preocupações dos professores e das suas escolas. As acções que forem pedidas por grupos de professores e pelas escolas são as primeiras a serem organizadas e a serem incluídas no processo de acreditação e de financiamento para responderem a essas necessidades, esta é a primeira prioridade. O Centro gostaria que todo o plano fosse organizado em função dessas necessidades, mas nem sempre isso acontece. Mas já vai havendo alguns grupos.”; “Claro que depois o Centro terá que, inevitavelmente, apresentar uma oferta. Os temas são discutidos na Comissão Pedagógica, os representantes das escolas pronunciam-se e ultimamente consideram que podíamos apostar em áreas consideradas estratégicas no âmbito da nova reorganização curricular: Estudo Acompanhado, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma e Área de Projecto”; “...portanto, nós procuramos contemplar aqui a formação de acordo com a reorganização curricular embora não tivéssemos uma procura intensa, mas as acções realizaram-se e penso que foi positivo” (Ent.1, B1a).

Parece-nos, pois, que a reorganização curricular teve bastante impacto na organização das ofertas formativas, visto que esta é uma preocupação deste Centro de Formação.

Quanto às modalidades mais frequentes e as razões que as justificam, a directora afirma que predomina o curso de formação porque o Centro só organiza formação nas modalidades de oficina de formação ou círculo de estudos, se forem solicitadas por grupos de professores.

“Não podemos propor essas modalidades e depois as pessoas chegam à formação e dizem: “eu não quero fazer isto”. Só organizamos acções nessas modalidades quando são pedidas pelos professores” (Ent1, B1b).

A directora considera que a oferta existente é adequada às especificidades das escolas do 1º ciclo e às necessidades dos professores porque tenta responder à sua procura.

“Ninguém fica de fora, não há suplentes, aliás há colegas que fazem mais do que uma acção, fazem várias durante o ano” (Ent1, C1).

Para responder às especificidades do 1º ciclo, afirma que, normalmente, associa o pré-escolar com o 1º ciclo, embora também se concretizem acções destinadas apenas aos professores do 1º ciclo a nível das áreas curriculares específicas, como na área de Língua Portuguesa, Matemática e nas áreas das Expressões.

Relativamente às diferenças dos últimos três anos, a directora enuncia que se relacionam com a qualidade e a quantidade das ofertas formativas.

“E na globalidade os planos de formação têm evoluído significativamente em termos qualitativos e quantitativos. Em termos quantitativos é bem visível: este ano fizemos 19 turmas, agora não sei o que está previsto para o 1º ciclo, mas há muitas acções para o 1º ciclo também”. “Se realmente no Centro a média de acções era de 10, 11 e passa para 19 é porque realmente há procura”. “Aumentou o número de acções, o número de turmas, procuramos, de acordo com a disponibilidade financeira, criar mais algumas turmas do que o previsto para responder às solicitações dos professores; antes não fazíamos isto, agora temos feito, procuramos sempre diversificar o máximo possível as acções, as temáticas e aparecem também novas modalidades de formação. Embora predomine o curso, já aparecem modalidades de formação consideradas mais activas, ou com metodologias de formação mais activas, que é o caso que acontece com as oficinas de formação e os círculos de estudo” (Ent.1, D1c).

O olhar dos formadores

Relativamente às razões que mobilizam os professores para participarem na formação, o formador da acção sobre Educação para a Cidadania considera que a reorganização curricular teve alguma influência na procura da formação, ao afirmar que se esta acção fosse realizada há três ou quatro anos não provocaria tanto interesse nas pessoas. Mas, que actualmente os professores estão mais motivados para esta área.

“Mas hoje há uma maior motivação, maior interesse para as questões de Educação para a Cidadania e em geral para as áreas curriculares não disciplinares. É algo imposto a nível superior, mas faz com que as pessoas se interessem e se preocupem com estas questões” (Ent.4, A1a).

Para responder às especificidades das escolas do 1º ciclo, o formador da acção sobre as TIC afirma que elabora um currículo destinado a ir de encontro aos problemas dos professores.

“Eu acho que a formação vai de encontro às expectativas dos professores e às necessidades das escolas. (...) nós temos uma facilidade que é a seguinte: nós passamos o ano inteiro a percorrer as escolas. O nosso trabalho é de itinerância e sentimos que conhecemos suficientemente as escolas, os professores e as dificuldades deles. Ao tentarmos dentro da nossa acção visitar escolas, somos muitas vezes confrontados com problemas de informática e temos a certeza que estamos a espelhar nesta acção e nestes conteúdos esses problemas. Nós andamos pelas escolas porque estamos na coordenação dos apoios educativos e a nossa acção é de orientação e itinerância, percorremos as escolas todas. E isso facilita-nos bastante porque conhecemos tudo: conhecemos a realidade das escolas e os seus problemas, somos confrontados com problemas informáticos. A gente vai sentindo quais são os problemas deles e quando apresentamos um currículo base, estamos a contar com isso” (Ent.3, C1).

No que se refere às diferenças na organização e desenvolvimento da formação após a reorganização curricular, dois formadores entrevistados confirmam a existência de algumas diferenças. A formadora da acção sobre o PCT afirma que essas diferenças se centram na análise da legislação e na procura de uma maior interacção entre os professores.

“Sim. Desde a análise da legislação que a sustenta, até ao levantamento de novas prioridades (...). Promover encontros em rede para troca de experiências tem sido uma linha de trabalho que privilegiámos” (Ent.2, E1).

Por seu lado, o formador da acção sobre Novas Tecnologias expressa que após a reorganização curricular a formação se tem centrado cada vez mais nas áreas transversais e não nas áreas específicas. Quando organiza esta acção de formação, diz pensar mais na perspectiva da sua utilização na sala de aula e não na perspectiva dos professores apenas como utilizadores.

“Quando se está a organizar esta acção de formação pensa-se muito mais na perspectiva dos alunos. Enquanto que, antes, pensava-se muito mais no professor. A nível do professor do 1º ciclo, não havia um computador na sala de aula. Então, era um instrumento para eles utilizarem no seu trabalho pessoal, na sua organização, na planificação, na preparação de aulas, etc. Há uma especificidade na organização e na orientação, principalmente transversal. O que eu acho é que a reorganização curricular veio dar alguma resposta ao facto de haver computadores nas escolas (...). A reorganização curricular apareceu em 2001 e coincide com o equipamento. Se nós damos resposta ao facto de haver equipamento, estamos a dar resposta à reorganização curricular, são indissociáveis”. (Ent.3, E1).

O formador da acção sobre Educação para a Cidadania tem opinião contrária aos formadores anteriores, ao responder com convicção que a reorganização curricular não teve influência na formação que desenvolve, porque quando começou a orientar formação já se preocupava com os princípios e orientações que integram a reorganização curricular.

“A minha primeira acção de formação foi em Setembro de 1999 e nessa altura a gestão flexível do currículo já era muito falada. Nessa altura, quando eu dei a primeira acção de formação, que era sobre: Educação Para os Direitos Humanos já apontava para muitas destas questões e desse ponto de vista até foi uma acção, digamos assim, bastante antecipada no tempo e, portanto, quando esta reorganização curricular entra em vigor eu já estava dentro das questões e não alterou nada...” (Ent.4, E1).

O olhar dos formandos

As razões que mobilizam a maior parte dos professores entrevistados a participar na formação, relacionam-se com a reorganização curricular e com a necessidade de valorização pessoal e profissional. A formanda que participou na acção sobre PCT afirma que procurou formação que a pudesse ajudar a integrar de uma forma mais directa e mais prática na reorganização curricular, sendo esta acção a única que dava resposta a essa necessidade. Contudo, parece não ser só a reorganização curricular que a mobiliza na procura de formação, ao afirmar que, geralmente, toda a formação que tem feito se relaciona com a necessidade de aplicar na sala de aula a legislação publicada.

“Com a formação procuro desmistificar de certa forma, desconstruir aquilo que está na Lei e saber até que ponto a escola que temos hoje pode ou não ser enquadrada nas orientações que saem em termos institucionais.”; “E estar actualizada e acreditar que a escola pode mudar” (Ent.5, A1a).

O segundo formando que contactámos desta acção de formação afirma que a reorganização curricular implicou a concepção e a concretização do PCT.

“Sim. Porque, no fundo, implicou o Projecto Curricular de Turma, uma nova organização e uma nova planificação do trabalho, o que veio trazer alguma novidade e, por outro lado, com as novas disciplinas: Formação Cívica, Área de Projecto e Estudo Acompanhado” (Ent.7, A1a).

Os formandos da acção sobre as Novas Tecnologias afirmam que a procura da formação foi influenciada pela reorganização curricular e pela necessidade de valorização pessoal e profissional.

“Teve, sim, teve efeitos. Eu queria-me valorizar e tive que fazer essa formação. Procurar alguma coisa que me ajudasse a mim e aos meus alunos”; “Eu achei que me devia valorizar, saber alguma coisa sobre aquilo e, principalmente, para ensinar os alunos. Foi esse o motivo porque escolhi este tema. A minha preocupação é saber trabalhar e aplicar os conhecimentos na sala de aula.” (Ent.6, A1a); “Mas, eu não me limitei muito à reorganização curricular, limitei-me a escolher acções de formação que eu sentisse mais dificuldade, e que, portanto, me proporcionassem uma ajuda no meu trabalho (...). Procuro sempre a minha formação tendo em conta as minhas dificuldades na minha acção educativa dentro da sala de aula” (Ent.8, A1a).

Por seu lado, na opinião das formandas da acção sobre Educação para a Cidadania a reorganização curricular não teve qualquer efeito na procura de formação. Uma entrevistada justifica essa ausência de efeito, ao afirmar que neste Centro já se preocupavam há alguns anos com os temas de formação, muito ligados ao currículo, e que embora o tema da acção esteja directamente relacionado com a reorganização curricular, a sua opção não se relaciona com essa reorganização. Esta procura de formação relaciona-se com a necessidade de valorização pessoal. A segunda entrevistada desta acção justifica a sua opção ao afirmar que procura formação sempre que sente necessidade para o exercício das suas funções. Por isso, parece não ser a reorganização curricular que veio influenciar a procura de formação, sendo essa procura determinada apenas por razões pessoais e profissionais.

“Tem muito a ver com a área que estou a exercer. Ou, então, tem a ver com conteúdos que eu penso que me irão enriquecer” (Ent.10, A1a).

As temáticas e modalidades mais procuradas nos últimos anos pelos professores entrevistados, relacionam-se com várias áreas. Uma formanda da acção sobre PCT afirma que em 2002 participou nesta acção, mas que na prática também foi trabalhado o PCE e o PE. Quanto à selecção da modalidade, a formanda afirma com convicção que esta não foi significativa para a selecção da formação.

“Sinceramente não liguei muito à modalidade, liguei ao tema e, naquela altura, não entendia qual era a diferença entre curso de formação e oficina de formação; para mim, era tudo formação, a modalidade não era fundamental, o tema foi o que mais me interessou” (Ent.5, A1b).

O segundo entrevistado da mesma acção afirma que as suas preferências em termos de temáticas de formação, se relacionam com a área da sua especialização, que é em Administração Escolar, mas também não descora as novas tecnologias, a Matemática e as áreas das Expressões. Diz ter participado na acção sobre PCT por estar relacionada com a especialização que possui.

“Portanto, por um lado eu fiz esta acção sobre projecto porque está relacionada com a área que eu tinha e como era nova, privilegiei-a. Este ano, por exemplo, estou a fazer outra que já tinha feito em novas tecnologias porque estão sempre a evoluir. E parece-me que faz sempre bem uma pessoa aprender coisas novas em termos de Expressão” (Ent.7, A1b).

Relativamente à modalidade de formação este entrevistado também é de opinião que esta, normalmente, não é significativa para a selecção da formação, porque o “menu” que lhe é apresentado não lhe permite efectuar essa selecção.

“Não tem interferido porque o menu não dá para jogar com essas opções todas. Portanto, não dá para jogar com a modalidade, de cursos, de oficinas, com essas situações. Eu se quisesse fazer uma acção sobre reorganização curricular e Projecto Curricular de Turma, só tive nesta modalidade, não tenho outra opção ao lado. Portanto, eu não posso fazer a escolha porque eu não tenho outra opção. Não há nenhuma oficina. Como não havia oferta, eu não posso dizer que optei. Era o que havia. Se houvesse a modalidade de oficina, optava por essa modalidade num contexto de escola. Mas, muito bem contextualizada (...). O que é sempre vantajoso, muito vantajoso” (Ent.7, A1b).

Uma formanda da acção sobre Novas Tecnologias diz-nos, mesmo, que em 2002 só participou nesta acção de formação. A modalidade de formação parece não ter tido influência nessa opção, porque expressa que só procura o tema de formação, não se preocupando muito com a modalidade. A segunda entrevistada afirma que participou na formação sobre Novas Tecnologias porque os computadores servem para estar em contacto com o mundo e considera que é importante que os alunos saibam investigar no computador. Afirma também ter participado numa acção relacionada com a área de Estudo do Meio por considerar a temática relacionada com a Formação Cívica.

“Achei muito interessante porque todos os nossos miúdos, em princípio, frequentam a cantina escolar. Portanto nós também temos que ajudar os miúdos a saber comer, a (...) a desenvolver comportamentos sobre a higiene alimentar”. “E também nas áreas das Expressões porque são actividades que eu não me sinto à vontade, talvez por não ter tanto jeito...” (Ent.8, A1b).

Quanto à selecção da modalidade, também afirma que esta não teve interferência na selecção da formação.

“Eu vi o trabalho que ia ser desenvolvido e procurei inscrever-me nestas acções de formação” (Ent.8, A1b).

Apesar de referir que a formação que tem feito tem sido sempre curso de formação, valoriza outras modalidades por serem mais práticas. Uma formanda da acção sobre Educação para a Cidadania esclarece que como está a exercer funções docentes na área de educação especial, sente-se mais motivada pelas acções nessa área.

“Todas as que há à volta deste Centro, Braga, Viana ou Porto, eu tento frequentar essas todas (...). Mas a educação sexual também me entusiasma porque (...) tem, também, a ver com a educação especial, tem a ver (...) com toda a educação” (Ent.9, A1b).

No ano 2002 participou na acção sobre Educação para a Cidadania por considerar que se relaciona com a educação especial. A modalidade também não foi significativa para esta

formanda. Contudo, manifesta a sua preferência pela modalidade de círculo de estudos, apesar de considerar que estes, na prática, não são realizados com a metodologia que os caracteriza.

“O que me levou àquela acção foi o tema, não foi a modalidade. A modalidade de que eu gosto mais é o círculo de estudos, mas eu não sei se eles funcionam mesmo como círculo de estudos. Acabam sempre por ser cursos de formação (...), num círculo de estudos tem que haver muito trabalho fora do Centro. Tem que haver muito trabalho a nível do formando e eu não vejo muito isso. Não que eu tenha frequentado, mas tenho observado. O círculo pressupõe que tenha que se criar muito material, mesmo, e isso dá trabalho. Frequentar nunca frequentei, mas sei bem o que é um círculo de estudos. Nós depois vamos falando com os colegas que estão a participar e vê-se bem que não é círculo de estudos” (Ent.9, A1b).

Esta entrevistada parece compreender algumas das características que devem orientar o desenvolvimento de acções nesta modalidade.

“Os círculos de estudos é para quando se tem uma necessidade comum àquela turma. E, a partir dali, vão pesquisar, vão estudar. Mas, não é o que acontece, geralmente, é o formador que domina sempre a acção” (Ent.9, A1b).

A segunda entrevistada desta acção afirma que a formação que tem realizado nos últimos anos também se relaciona com a área de Educação Especial, por ser essa a área que exerce funções docentes. Apesar da participação nesta formação não ser por sua opção, considera que serviu para a sua valorização profissional.

“Para esta acção fui contactada por uma colega, porque havia falta de formandos e a acção corria o risco de não se efectuar (...), achei o tema interessante e acabei por frequentá-la (...). Mas foi interessante. Há sempre alguma coisa, algum contributo, conteúdos novos que acabamos por assimilar” (Ent.10, A1b).

Quanto à modalidade, afirma que só tem participado na modalidade de curso de formação. Contudo, não deixa de referir que gostaria de participar numa acção na modalidade de círculo de estudos, para poder assumir um papel mais participativo.

“Mas, gostaria de experimentar porque dizem que é muito prático, há mais intervenção dos formandos e é menos teórico” (Ent.10, A1b).

Os formandos entrevistados consideram que o Cinfor responde às especificidades das suas escolas, ao referirem que o plano de formação existente se adequa às suas necessidades e às necessidades das suas escolas e que puderam participar na acção que seleccionaram como primeira opção. A satisfação dos formandos parece evidente, ao afirmarem que o Centro de Formação tenta modernizar-se e organiza o plano de formação de acordo com as novas solicitações e com as suas necessidades.

“Sim, no geral. Porque vai de encontro às necessidades dos alunos. Eu considero que são temas pertinentes.” (Ent.6, C1); “A formação que me é oferecida tem-me satisfeito.”; “Portanto, não tenho sentido necessidade de pedir outras acções.” (Ent.8, C1); “É bastante variado, mesmo. Nesse aspecto, penso que o Centro tem tido esse cuidado. Tem todas as áreas de formação.” (Ent.9, C1); “Portanto, tem correspondido, tem dado resposta às minhas necessidades e às necessidades da escola.”; “Penso que sim, até porque o leque que, normalmente, é oferecido é vasto e vai dando resposta às várias necessidades dos professores” (Ent.10, C1).

Contudo, um entrevistado não expressa uma opinião tão favorável relativamente à oferta existente, ao considerar que os planos de formação nunca satisfazem toda a gente, porque se isso acontecesse não haveria “clientes” para a oferta, apesar de considerar que o Centro tem um leque diversificado de acções de formação.

“Portanto, parece-me que tem um leque abrangente. Claro que, pontualmente, não servirá esta ou aquela pessoa que tem esta ou aquela necessidade (...) mas, no fundo, o leque de acções é diversificado” (Ent.7, C1).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

A directora do Cinfor considera que as razões que mobilizam os professores para participarem na formação se relacionam com a necessidade de minimizar as preocupações que sentem, relativamente às mudanças introduzidas com a reorganização curricular e a obtenção de créditos para progressão na carreira e para obterem equivalências nos complementos de formação. Posição idêntica tem o formador da acção sobre Educação para a Cidadania, que considera que a reorganização curricular motivou os professores para a formação, quer alguns dos formandos. No entanto, nas justificações formuladas, verificamos a existência de descrições opostas entre o formador e as duas formandas dessa acção, porque apesar do formador considerar que a reorganização curricular teve influência na procura da formação que orienta, as duas formandas manifestam que a sua participação na formação está relacionada com a valorização pessoal e profissional e não com a reorganização curricular. Apesar desta divergência, verificamos que os motivos proferidos se relacionam com a necessidade de um investimento formativo e não com a acreditação para progressão na carreira.

No tocante às temáticas mais procuradas pelos professores do 1º ciclo, a directora refere que se relacionam com as novas tecnologias e com as áreas curriculares específicas. Contudo, a área de informática parece prevalecer nessa procura, sobretudo após a reorganização curricular. Os formandos entrevistados confirmam, de certo modo, a opinião da directora, ao afirmarem que, nos últimos anos, essa procura tem sido direccionada para a reorganização curricular, as novas tecnologias e as áreas específicas.

Os critérios utilizados pelo Centro para a selecção dos temas de formação, relacionam-se com a necessidade de responder às propostas do Ministério da Educação a nível da reorganização curricular e às solicitações dos professores. Para isso, a directora acentua que as acções que foram propostas por grupos de professores e pelas escolas são as que têm prioridade no processo de acreditação e de financiamento. Apesar da falta de participação dos formandos na organização da formação, estas informações levam-nos a inferir que o trabalho a desenvolver não está definido, mas em construção, estando nas mãos de todos quantos tiverem vontade de ser parceiros intervenientes nessa construção. Contudo, segundo a directora, como

essas propostas raramente surgem, a Comissão Pedagógica tem apostado nas áreas curriculares não disciplinares e nas áreas transversais da reorganização curricular, embora considere que a procura por estas temáticas não foi tão intensa como esperava.

Os critérios utilizados pelo Cinfor para a selecção dos temas, levam-nos a inferir que a organização da formação vive uma situação de compromisso com o que é instituído pela tutela administrativa. Os beneficiários da formação revelam-se bastante passivos na sua dinamização, sendo as acções, maioritariamente, decididas pela Comissão Pedagógica do Centro. Esta falta de influência dos actores sociais na definição da acção do Centro é conjugada com a dificuldade de percepção da possibilidade de certificação pelo CCPFC de outras modalidades formativas, além do curso de formação e da participação na selecção de formadores. Nesta organização da formação parece confirmar-se a opinião de Fullan e Hargreaves (2001: 41), quando afirmam que “a formação contínua dos professores é orientada, frequentemente, não por estratégias susceptíveis de melhorar a qualidade geral e o desenvolvimento das escolas, mas por pressões administrativas e políticas para implementar rapidamente inovações” e que as iniciativas de formação são, muitas vezes, construídas para os professores e não com eles, nem por eles (cf. Fullan e Hargreaves: *idem*).

A modalidade mais frequente no Cinfor continua a ser o curso de formação, devido à falta de propostas dos professores para que seja organizada formação noutras modalidades. Este facto, parece revelar a prevalência de uma lógica escolarizada de formação, com especial realce para as temáticas orientadas para as necessidades do sistema. Esta tendência, eminentemente marcada por preocupações institucionais e administrativas parece relegar para um plano secundário as necessidades solicitadas pelos professores, ocupando estes, um papel passivo na construção da formação. Os formandos entrevistados confirmam a falta de participação na selecção da modalidade, ao manifestarem que esta não teve qualquer interferência na selecção da formação, valorizando apenas a temática. Apesar de alguns formandos revelarem falta de conhecimento de outras modalidades, além do curso de formação, 50% dos entrevistados manifestaram alguma motivação para participar nas modalidades de oficina de formação e de círculo de estudos. Neste sentido, um formando revela que se houvesse formação na modalidade de oficinas de formação tinha optado, para que fosse uma formação contextualizada. Uma entrevistada também revela alguma motivação em participar numa acção desenvolvida na modalidade de círculo de estudos, por considerar que é mais prática e mais participada pelos formandos.

Por outro lado, uma formanda afirma que os círculos de estudos acabam por ser desenvolvidos como se fosse curso de formação, apesar de manifestar alguma preferência por essa modalidade de formação.

Pelo exposto, pensamos ser de considerar um trabalho de elucidação junto dos professores e dos formadores, porque, como está presente nos pressupostos que devem estruturar as modalidades (ver quadro II), será de esperar que elas se distingam na prática, em virtude dos seus objectivos próprios. No entanto, parecem emergir algumas necessidades de mudança, relacionadas com o desenvolvimento de conteúdos essencialmente práticos, pois são estes que, de forma mais directa e imediata, lhes permitem operacionalizar as mudanças pretendidas.

Apesar de predominar o curso de formação, a directora e os formandos consideram que a oferta existente é adequada às especificidades das escolas do 1º ciclo e às suas necessidades. Para isso, a directora expressa que na realização das turmas, normalmente, associa o pré-escolar ao 1º ciclo e que não há suplentes, todos os professores participam na formação que mais necessitam. Apesar da falta de participação demonstrada para a selecção da formação, os formandos revelam-se satisfeitos com a formação do Cinfor, por considerarem que organiza formação de acordo com as novas solicitações e materializa um plano constituído por temáticas pertinentes e diversificadas.

Relativamente às diferenças enunciadas nos últimos três anos, existem algumas posições convergentes que apontam a existência de algumas alterações, sobretudo, no desenvolvimento da formação. A directora enuncia que essas diferenças se relacionam com a quantidade e a qualidade das ofertas formativas, ao afirmar que aumentou o número de turmas e acções existentes e que, embora ainda predomine o curso de formação, existe uma maior diversificação ao nível das temáticas e das modalidades. A formadora da acção sobre PCT, acentua que essas diferenças se relacionam com a análise da legislação que sustenta a reorganização curricular e a valorização da interacção entre os professores. Por seu lado, o formador da acção sobre Novas Tecnologias enuncia que essas diferenças se direccionam para as áreas transversais e para a aplicação da formação na sala de aula, deixando a formação de ser desenvolvida na perspectiva do professor, apenas como utilizador das novas tecnologias no seu trabalho pessoal de planificação das actividades lectivas. Opinião oposta manifesta o formador da acção sobre Educação para a Cidadania, ao expressar que a formação que orienta não teve qualquer alteração, após a reorganização curricular.

Na nossa perspectiva, esta reorganização curricular teve algum impacto na organização das ofertas formativas do Cinfor, visto assumirem particular relevância as mudanças propostas pela administração central, as quais determinaram a organização da formação pela Comissão Pedagógica, a procura de formação pela maior parte dos entrevistados e o seu desenvolvimento por alguns formadores, ao tentarem colmatar dificuldades dos professores, sobretudo, no que se refere à concretização das formações transdisciplinares. Contudo, apesar de ser bem visível este

impacto, ainda não se fazem sentir as disposições definidas no art. 18º do diploma que define a reorganização curricular, que apontam para a realização de “modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais” (Decreto-Lei 6/2001). A falta de professores proponentes e a dificuldade em contextualizar a formação numa rede escolar dispersa, marcada pelo isolamento docente e escolar, sem qualquer experiência de agrupamento de escolas, parecem ter dificultado a materialização desta necessidade manifestada por muitos entrevistados e definida no diploma que regulamenta a reorganização curricular.

V-3-2. Paradigmas orientadores da formação contínua

O olhar da directora

Relativamente à participação dos professores na organização e no desenvolvimento da formação, a directora explicita que no início de cada ano civil distribui inquéritos pelas escolas para os professores assinalarem as áreas em que pretendem formação, apesar da concepção da formação nem sempre se basear nas solicitações dos professores.

“Mas a formação nem sempre se baseia nas respostas a esses questionários, porque os professores pedem muitas áreas e é muito difícil tratar esses dados. E essa informação através dos questionários não funciona. O que se pretendia era que os professores se organizassem em grupos, se reunissem e propusessem formação ao Centro para que essa formação servisse para o desenvolvimento das actividades nas escolas” (Ent.1, A2c).

Actualmente, alguns professores do 1º ciclo parece começarem a percepcionar um novo modelo de formação ao começarem a propor a formação ao Centro de Formação. A directora considera que esta mudança a nível da participação dos professores na organização da formação, se relaciona com o facto de ter havido uma maior sensibilização dos professores destes níveis de ensino.

“A nível do 1º ciclo e do pré-escolar surgiram mais este ano, talvez tenha acontecido pelo facto de ter sido feita uma maior sensibilização para contextualizar a formação e para proporem a formação que realmente pretendem. E este ano já surgiram, a nível do 1º ciclo e do pré-escolar, três grupos proponentes: na área de Expressão Plástica, nas Bibliotecas Escolares e também na área de Currículo, que irão constar no próximo plano de 2003. Até ao presente ano, realmente no 1º ciclo não tem havido grupos proponentes de formação, acontece mais nos outros níveis de ensino...” (Ent.1, A2a).

O levantamento de necessidades de formação pelo representante do 1º ciclo também parece não resultar em pleno, por falta de incentivos para esses docentes.

“Mas esse trabalho por parte dos professores do 1º ciclo não tem sido realizado de forma sistemática porque eles não têm incentivos” (Ent1, A2b).

Relativamente à possibilidade de desenvolver a formação nos contextos de trabalho dos formandos, a directora considera que a falta de condições nas escolas impossibilita essa descentralização, sendo a maior parte da formação realizada nas instalações do Centro.

Quanto às metodologias adoptadas durante a formação, a directora considera que a maioria dos formadores valoriza a componente prática no desenvolvimento da formação. Também reconhece que existem formadores que adoptam metodologias mais tradicionais, mas considera que estas não resultam porque os professores querem formação com uma dinâmica activa e participativa.

“A maioria dos formadores dá um carácter prático às acções, há de facto um ou outro (...) que adopta metodologias mais tradicionais, mais directivas e não resultam com este público, não resultam. As pessoas querem acções práticas, querem participar, preferem uma dinâmica mais activa, um ambiente mais participativo. Na prática, as acções desenvolvidas na modalidade de curso de formação, vão mais no sentido das novas modalidades, aplicam as metodologias mais activas, predomina muito o trabalho de grupo, a reflexão conjunta, o debate. Porque as metodologias mais tradicionais e directivas não resultam e os próprios formadores vão-se apercebendo que os formandos rejeitam” (Ent1, E2).

A maior parte da formação é participada por professores de vários níveis de ensino, porque considera ser mais benéfico devido à interacção que se desenvolve entre os professores.

“São acções que englobam todos os níveis de ensino, até porque nós pensamos que existe mais intersectorialidade, mais comunicação com os professores dos diferentes ciclos, por isso, nós pensamos que é positivo haver um debate mais alargado.”; “Só para o 1º ciclo acho que não há nenhuma; já tivemos no plano anterior nas áreas específicas, precisamente na Matemática e na Língua Portuguesa, de resto, nas áreas transversais são sempre para todos os níveis de ensino” (Ent.1, G2).

O olhar dos formadores

Segundo os formadores entrevistados, a avaliação tem influência na organização e no desenvolvimento da formação. A formadora da acção sobre o PCT afirma que vai adaptando a formação que orienta às necessidades dos formandos, a partir da avaliação que efectua.

“Nós vamos sempre adaptando a formação às necessidades dos formandos e a avaliação orienta-nos nesse sentido, tem um carácter iluminativo, leva-nos a privilegiar os aspectos práticos, a destacar dinâmicas de funcionamento em detrimento de aspectos burocráticos” (Ent.2, B2).

O formador da acção sobre Novas Tecnologias afirma que quando inicia a formação realiza uma avaliação de diagnóstico através de inquéritos, a fim de organizar a acção em função dos resultados desses inquéritos e da participação dos formandos. O formador da acção sobre Educação para a Cidadania expressa que a observação directa e o diálogo com os formandos servem para orientar a acção e que, a partir desta avaliação, procura chegar aos interesses dos formandos.

“Muitas vezes a acção teve alguma flexibilidade para ter em conta as preferências dos formandos.”; “...é através deste diálogo e desta observação que eu vou tentando aferir e encontrar, mudar estratégias, se for o caso, de forma a tornar a acção mais interessante e também chegar aos interesses dos formandos. O facto de ter um número muito grande de professores do 1º ciclo obrigou-me a mim durante a acção a ter, que fazer outras consultas e a pensar em estratégias para estes professores...” (Ent.4, B2).

No que se refere à selecção da modalidade desenvolvida, a formadora da acção sobre PCT considera que essa opção também foi por vontade dos formandos.

“Foi, também por vontade dos formandos, através de um levantamento que o Centro fez dos seus centros de interesse, que nos foi proposta esta modalidade para esta acção” (Ent.2, D2).

O formador da acção sobre Novas Tecnologias afirma que desenvolveu a formação na modalidade de curso, para conseguir trabalhar com todos os professores que pretendiam essa formação, sendo esta uma opção do Centro. Mas, considera que o ideal é a formação na modalidade de oficina, por ter uma dinâmica diferente e dar melhores resultados.

“O Centro ausculta os professores, ouve as suas necessidades e, hoje, é o Centro que propõe uma acção em determinada área e modalidade. E nós tentaremos ir de encontro à vontade do Centro. Neste caso foi o Centro. Mas eu prefiro a modalidade de oficina, porque em termos práticos os frutos são maiores” (En3, D2).

Contudo, menciona alguns aspectos positivos da modalidade de curso de formação ao explicitar que a oficina de formação seria a modalidade apropriada, mas iria reduzir muito o número de participantes por turma.

“O aspecto positivo do curso de formação é conseguirmos trabalhar com muito mais profundidade e com muitos mais conhecimentos. Numa oficina tem que se reduzir os conteúdos, tem que se fazer uma ligação muito grande à prática” (En3, D2).

O formador da acção sobre Educação para a Cidadania afirma ter seleccionado o curso de formação por sua opção, pelo facto de considerar que os conhecimentos relacionados com a Educação para a Cidadania, na altura, ainda estavam pouco divulgados, por se estar no início da reorganização curricular, sendo necessária formação para transmitir conhecimentos aos professores.

“Foi uma opção minha (...) porque como a área de Educação para a Cidadania, na altura, ainda era pouco falada, ainda estávamos no início da reorganização curricular, pareceu-nos, a mim e à directora, que, talvez, transmitir conhecimentos era muito importante e, nessa medida, um curso, embora talvez não seja a modalidade adequada, quando se trata de transmitir informação era muito importante e, portanto, optou-se por um curso de formação, embora depois também acabei por perceber que no que respeita a este tipo de acções podia-se fazer a acção na modalidade de círculo de estudos, precisamente porque são questões bastante heterogéneas que provocam discussão (...), a discussão e o debate são momentos muito importantes e daí que talvez o círculo de estudos para esta acção de formação talvez fosse a modalidade mais adequada” (Ent.4, D2).

Em relação às metodologias adoptadas durante a formação, os formadores consideram que utilizam metodologias activas, baseadas em actividades práticas, na discussão e no debate de questões relacionadas com as necessidades das escolas dos formandos. Neste sentido, a formadora da acção sobre o PCT diz que utiliza metodologias activas, baseadas no trabalho cooperativo e tenta responder às necessidades das escolas. O desenvolvimento desta acção, apesar de ter alguma sustentação teórica, parece ter uma forte componente prática.

“No início da formação houve necessidade de esclarecer determinados conceitos, de trabalhar algumas linhas de fundo que sustentam a reorganização curricular, isso também foi feito na formação. Embora, grande parte do curso de formação foi desenvolvido mais na vertente prática...” (Ent.2, E2).

O formador da acção sobre Novas Tecnologias afirma que a metodologia utilizada é baseada no trabalho prático, sendo utilizada uma perspectiva de “formação-acção”.

“Nós costumamos utilizar o exercício prático, porque é a perspectiva da formação-acção, o formando está em constante acção nas aulas de novas tecnologias. Por isso é que elas são muito leves na perspectiva de quem as frequenta porque estão sempre em acção com o computador” (Ent.3, E2).

Contudo, não deixa de acentuar que esta acção é prática na utilização de uma tecnologia, mas, não no contexto da sala de aula. Para haver uma ligação com o contexto da sala de aula, considera melhor a modalidade de oficina de formação.

O formador da acção sobre Educação para a Cidadania diz-nos que a formação que desenvolveu foi, sobretudo, teórica mas, considera ser muito importante para os professores adquirirem determinados conhecimentos e debaterem sobre eles.

“...de facto a acção teve um cunho teórico (...), devia ser mais prática, mas na minha opinião, é importante para os professores adquirirem informação, adquirirem um conjunto de conhecimentos e discutir sobre eles (...), porque não dispõem de outros momentos para o fazer e estes são temas muito vivos sobre os quais todas as pessoas têm opinião a dar (...) é preciso haver espaços de informação, debate, discussão de ideias, até porque nós, quanta mais informação tivermos estamos mais preparados para depois reagirmos perante as situações”; “cada formando tem a possibilidade de expor alguns exemplos, e até questionar melhores alternativas de acção, perante as situações vividas” (Ent.4, E2).

No que se refere aos papéis assumidos pelos formadores e formandos, a formadora da acção sobre PCT diz apostar num processo de questionamento participado e na procura de consensos entre todos. Para isso, considera que dinamiza o processo de formação sem o limitar.

Por seu lado, o formador da acção sobre Novas Tecnologias afirma que durante a formação, geralmente, os formadores têm um papel activo e os formandos têm um papel mais passivo. Mas, que a sua pretensão, é que houvesse uma participação maior dos formandos.

“Ou seja, que fossem trazidos para a sala de aula mais projectos: “Aprendi isto, transferi ou utilizei na sala de aula o que fiz aqui”, havia um ponto de partida. Mas, como isso não se verifica, portanto, nós somos confrontados com a necessidade de estarmos a debitar conteúdos e perguntarmos muitas vezes como é que as coisas vão. Mas gostávamos que fossem no sentido contrário: “ontem fizemos isto, eu tive esta dificuldade em aplicar isto” ou “aprendemos isto e eu tenho dificuldade em transpô-lo para a sala, como podemos utilizar?”. Esse seria um bom ponto de partida mas, normalmente, não se verifica” (Ent.3, F2).

O formador da acção sobre Educação para a Cidadania considera que durante a formação os professores têm um papel muito activo e interveniente.

“Expõem as suas ideias, os seus comentários, as suas opiniões, obviamente que o formador é o líder da acção, mas de maneira nenhuma está ali para ditar conteúdos, não é isso que se pretende. Aliás as acções de formação são exactamente para colocar questões ao formador, o formador é mais um orientador, que está lá para esclarecer (...) e que está a partilhar com os formandos (...), há aqui uma partilha de informação e de experiências, que é importante e deve existir” (Ent.4, F2).

Relativamente à possibilidade de interacção entre os professores de vários níveis de ensino, a formadora da acção sobre PCT como tinha formandos dos vários ciclos e do ensino secundário, afirma que a partilha de actividades realizadas possibilitou um contacto com a

realidade dos outros níveis. Sobre esta interacção, o formador da acção sobre Educação para a Cidadania também considera que o facto de ter participantes dos vários níveis de ensino tornou a acção mais enriquecedora, através de actividades que se relacionaram com as vivências do contexto educativo e com a reflexão e o debate sobre essas vivências.

“...as questões relacionadas com o debate, a discussão, foram muito importantes, até porque os formandos perceberam que as questões da Educação para a Cidadania (...) não se resumem apenas ao seu ciclo, mas abrangem toda a escolaridade básica e secundária” (Ent.4, G2).

As principais preocupações dos formadores na organização e no desenvolvimento da formação que orientam, relacionam-se com a motivação dos professores e com a utilização de metodologias activas, fazendo com que a formação vá de encontro às necessidades das escolas e às suas necessidades.

“É, como já disse, utilizar metodologias activas que vão ao encontro das necessidades das escolas.” (Ent.2, H2); “Procurar que as pessoas entendam o que estão ali a fazer para aproveitar isso. E, depois, tentar um feedback permanente para detectarmos as dificuldades (...). Tento ir ao encontro das necessidades dos professores.” (Ent.3, H2); “Existem várias preocupações: que seja uma acção que, de facto, seja interessante para os formandos, ou seja, eu penso se estivesse do lado dos formandos se gostaria de ter uma acção assim. (...), ter cuidado com os conteúdos a tratar porque há muitos conteúdos sobre esta área e eu tenho que fazer uma selecção, pensar nas estratégias que vou desenvolver, nos recursos (...), o material que é disponibilizado aos formandos” (Ent.4, H2).

O olhar dos formandos

No que se refere à participação dos formandos na organização e no desenvolvimento da formação, 50% dos entrevistados diz participar de forma indirecta. Existe apenas uma dessas formandas que considera que além dessa participação, de vez em quando, também participa directamente, ao dar sugestões à Directora. Quanto à participação de forma indirecta as formandas expressam o seguinte:

“Antes de ser feito o plano, é feito um inquérito nas escolas para saberem qual é a formação que gostaríamos de ver contemplada. E, a partir daquele levantamento (...), depois o Centro faz o plano.” (Ent.9, A2c); “Quer dizer, quando fazemos aquela avaliação no final da formação, normalmente, costumamos fazer propostas de formação” (Ent.10, A2c).

Um entrevistado parece conhecer algumas dificuldades dos Centros neste campo, ao afirmar que apesar de ter participado na organização da formação, através de respostas aos inquéritos, considera que o Centro não dá resposta às necessidades de cada professor, sendo a formação organizada, sobretudo, em função das propostas apresentadas pelos formadores.

“As fichas foram feitas e respondidas. E não vou dizer que não se dê, pontualmente, resposta a esta ou àquela situação. (...) Só que, no fundo, não me parece que seja uma prática haver nos Centros de Formação (...) uma resposta às reais necessidades e um trabalho de formação no terreno com os professores, ponderando todos os elementos, mas as acções de formação são organizadas em função dos formadores que há e das idiossincrasias das pessoas mais que pela necessidade pedagógica dos professores. (...) E foram dadas respostas de forma pontual, até porque isto é de tal modo abrangente que se dá sempre resposta aos pedidos que mais se ventitam.”; “Portanto, não quer dizer que não tenha respondido aos inquéritos, mas estou consciente (...) que não se vai dar resposta a este ou àquele

caso pontual, mas que se joga e que se faz formação de acordo com as possibilidades, com o material humano a nível de formadores que os Centros têm” (Ent.7, A2c).

Contudo, parece compreender as dificuldades que aponta ao esclarecer que esta resposta em função dos formadores também se relaciona com dificuldades financeiras do Centro.

“Isto também tem a ver com dinheiros porque quando se vai buscar um formador a outra zona que não é a zona dele, já tem que se pagar os quilómetros, o que tem custos acrescidos. Portanto, são esses custos acrescidos que também levam os Centros de Formação a trabalhar, por assim dizer, com a prata da casa” (Ent.7, A2).

Duas formandas afirmam que nunca participaram na organização da formação, por falta de motivação e de conhecimento sobre as possibilidades dessa participação.

“Porque nunca me foi proposto, eu quando me dirijo ao Centro de Formação é porque o plano que me oferecem tem alguma formação que me interessa. Eu nem sequer ponho essa hipótese, de tentar participar na organização do plano de formação.” (Ent.5, A2); “O plano de formação vem para a escola (...), e eu procuro aquelas acções em que eu sinto falta e mais necessidade de ter formação” (Ent.8, A2).

Em relação às metodologias adoptadas durante a formação, 50% dos entrevistados mostram-se muito satisfeitos e afirmam que a acção correspondeu às suas expectativas. Neste sentido, uma formanda da acção sobre PCT afirma que ficou bastante satisfeita com a acção.

“Fiquei bastante satisfeita, é como te digo, apesar de ser um curso de formação em que predominou uma parte teórica, não foi única e simplesmente uma acção expositiva, foi um curso de formação muito participado. Tivemos a oportunidade de fazer trabalho de grupo, para expor, para reflectir e tivemos a oportunidade de reconstruir aquilo que já tínhamos no projecto curricular. Partimos de guiões que já existiam, nomeadamente, do projecto educativo, do projecto curricular de escola e do projecto curricular de turma e enquadrámos o trabalho da nossa escola, caracterizamos a nossa escola através daqueles guiões. E isso resultou bastante, houve uma certa uniformidade de ideias”; “Havia sempre novas propostas e isso foi bom, porque podíamos cair na tentação de repisar sempre (...) as mesmas questões e chegarmos ao final da acção e não termos trabalhado todos os conteúdos que estavam propostos, e isso não aconteceu, os conteúdos foram todos trabalhados. Esta formação acontecia sempre na primeira pessoa, ou seja, cada um falava da sua escola, da sua experiência e das suas dúvidas e depois tentávamos acertar, afinar as preocupações e dúvidas de cada professora, com o contributo das formadoras” (Ent.5, E2).

O segundo entrevistado desta acção considera que para o tempo da acção, as metodologias estavam adequadas, apesar de considerar que as vivências apresentadas pelas formadoras, relativamente a uma escola que ninguém conhecia estavam descontextualizadas.

“Eu concordei com a metodologia utilizada, de acordo com as horas em que é feita a acção. Se a acção é para vinte e cinco horas, a metodologia foi a mais prática possível dentro deste contexto. Dentro do contexto do tempo e dentro do contexto da diversidade dos formandos” (Ent.7, E2).

As formandas da acção sobre Novas Tecnologias têm opiniões contrárias, relativamente às metodologias adoptadas. Enquanto que uma entrevistada considera que a acção foi ao encontro das suas expectativas e foi muito proveitosa, devido à troca de experiências que houve durante a acção, o trabalho de grupo efectuado no computador e o apoio prestado pelos

formadores, a segunda formanda desta acção considera que as metodologias não foram as mais adequadas para responder à heterogeneidade da turma.

“Durante a formação, qualquer coisa que nós não sabíamos, os formadores ajudavam (...). Portanto, acho que foi um trabalho rico” (Ent.8, E2); “Sobre as metodologias, eu julgo que a acção poderia ser melhor aproveitada (...) não foi tão proveitosa como nós esperávamos. Portanto, esta acção não correspondeu na totalidade às minhas expectativas. Se, realmente, houvesse no início uma espécie de selecção, para saber bem as dificuldades de cada um, e começar por grupos pequenos para depois chegarmos todos à mesma meta, talvez fosse melhor”; “Durante a formação os formadores preocupavam-se, talvez mais com uns do que com outros, talvez com aqueles colegas que sabiam mais” (Ent.6, E2).

As formandas da acção sobre Educação para a Cidadania também dizem não concordar com as metodologias adoptadas. Uma formanda manifesta-se insatisfeita por considerar que o formador devia dar oportunidade aos formandos para participar durante a acção.

“A participação não partia dele, mas nós provocávamos. Dizíamos: agora vou falar eu, e ele aceitava muito bem.”; “Quando a gente fazia perguntas, ele aderiu às nossas situações. Ia à nossa beira; trabalhava um pouco em grupo, intervinha sobre aquilo que lhe pedíamos. Dava ajuda para o trabalho, sugestões...” (Ent.9, E2).

A segunda formanda entrevistada também afirma que não concordou muito com as metodologias porque considera que esta acção, apesar de ter alguma parte prática, teve uma forte componente teórica.

“Teve uma parte prática, mas, foi, essencialmente teórica. O formador expôs bastante o tema, embora nos desse oportunidade de intervir, mas a nossa participação, às vezes, tinha que ser imposta porque ele não dava oportunidade”; “O formador foi, várias vezes, alertado para haver mais participação, mas não mudou muito a sua atitude” (Ent.10, E2).

Relativamente aos papéis assumidos pelos formadores e formandos, a maior parte dos entrevistados afirma ter um papel activo e participativo. Neste sentido, uma formanda da acção sobre PCT afirma que no início se sentia mais a diferença entre os papéis desempenhados pelas formadoras e formandos, deixando esta diferença de existir quando o grupo se tornou mais participativo.

“No início, sentia-se mais a diferença entre esses papéis da formadora e dos formandos, mas, a certa altura, como o grupo era muito participativo, acabamos por diluir e aquilo notava-se que era acima de tudo um grupo de colegas, (...) que estava a procurar resposta para várias questões, não se sentiu um comportamento de destaque entre formadores e formandos” (Ent.5, F2).

O segundo entrevistado desta acção também afirma que durante a formação houve uma interacção e partilha permanente de saberes entre formadoras e formandos, havendo um ambiente de trabalho favorável a essa interacção.

“Havia uma procura de se delinear uma construção, de se pensar o melhor caminho. As formadoras, baseadas no que tinham feito no projecto de B., os formandos cada um com a sua experiência e a sua vivência.”; “Portanto, nessa perspectiva, as formadoras eram cooperantes e também estavam receptivas e os formandos também participaram, apresentaram e dialogaram e fez-se a partilha de saberes entre os vários profissionais dos vários níveis de ensino.”; “E, nessa perspectiva, criou-se um ambiente de trabalho bastante bom e com partilha de opinião” (Ent.7, F2).

Uma formanda da acção sobre Novas Tecnologias considera que os formadores eram como colegas, não assumiam o papel de transmissores de conhecimento, mas o papel de cooperantes.

“Eles estavam lá para nos ajudar. Senti que estávamos ali como colegas a tentar superar as nossas dificuldades e a procurar qualquer coisa que nós não sabíamos. Portanto, não senti que eles estivessem muito distantes, senti que eles estavam a trabalhar em parceria connosco...” (Ent.8, F2).

A segunda entrevistada desta acção, apesar de se manifestar insatisfeita com as metodologias, perante esta questão afirma que durante a acção, os formadores se revelaram preocupados com a aprendizagem das formandas.

“Havia dois formadores na acção de formação que frequentei e estavam sempre preocupados em perguntar se nós estávamos realmente a perceber aquilo que nos era exposto” (Ent.6, F2).

As formandas da acção sobre Educação para a Cidadania têm opiniões opostas sobre esta questão. Enquanto que uma entrevistada, apesar de considerar que este formador tem tendência para ser muito expositivo, considera que houve bastante troca de ideias e interacção entre os formandos (Ent.9, F2); a segunda entrevistada considera que o formador utilizou uma metodologia tradicional durante a acção.

“O formador teve mais um papel de expositor e nós, os formandos, assumimos um papel mais passivo. Portanto, não tivemos assim muitas intervenções, embora tivéssemos alertado o formador para isso. Mas, a oportunidade que nos era dada quase que era por nós imposta” (Ent.10, F2).

No que se refere à possibilidade de interacção entre formandos dos vários níveis de ensino, uma formanda da acção sobre PCT considera essa prática fundamental para a valorização da formação.

“...penso que foi um ponto fundamental para a valorização da acção, porque, primeiro, se há uma reorganização curricular e se o que se pretende é um percurso entre os vários ciclos em espiral, penso que só se pode conseguir se os próprios professores também tentarem essa experiência de ligação em espiral. Porque os conteúdos do 1º ciclo são o alicerce do que é trabalhado no 2º ciclo e, em termos de metodologia de trabalho, de organização, de sabermos o que é o currículo, da organização do currículo, acho que ajudou imenso porque conhecemos as expectativas dos outros professores e conhecemos o feedback do nosso trabalho e da forma como nos organizamos” (Ent.5, G2).

Esta formanda também considerou que a organização dos grupos favoreceu a interacção entre os professores dos vários níveis de ensino porque as formadoras tiveram a preocupação de juntar professores dos vários ciclos. O segundo entrevistado desta acção também considera esta prática vantajosa, devido à partilha de informação e às vivências que se desenvolvem durante a formação.

“Como digo, para além das temáticas, houve também um contacto, uma troca de informação, uma partilha de opinião entre os professores que participaram na acção de formação e que pertencem a vários níveis de ensino.”; “...em termos de distribuição da rede escolar, isto também pode acontecer e como é a nossa prática, é isto que as acções devem contemplar e devem juntar. No fundo, acho que fez bem haver os vários níveis de ensino” (Ent.7, G2).

Uma formanda da acção sobre Educação para a Cidadania também se manifestou satisfeita com a participação de professores de outros níveis de ensino e considera que as temáticas de formação deviam ser destinadas aos professores de todos os ciclos (*Ent.9, G2*).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

Os dados que adquirimos revelam que a organização e o desenvolvimento da formação do Cinfor parece não partirem das necessidades apontadas pelos professores, ao verificarmos que existem posições opostas, no que se refere à participação dos formandos nessa organização. A directora expressa que, apesar de no início de cada ano civil serem distribuídos inquéritos pelas escolas, para que os professores possam identificar as áreas de formação que necessitam, a organização da formação nem sempre se baseia nas respostas a esses inquéritos, devido à dificuldade de tratamento da vasta diversidade de temáticas solicitadas pelos professores. Além desta dificuldade em responder às solicitações dos professores, o levantamento de necessidades efectuado pela representante do 1º ciclo na Comissão Pedagógica do Centro também parece não resultar em pleno, porque a directora esclarece que esse levantamento não é realizado de forma sistemática, devido à falta de incentivos que esses representantes manifestam sentir.

Pelo exposto, parece-nos, pois, que a realização de inquéritos, serve predominantemente para ritualizar os procedimentos de estruturação da oferta e contribuir para a produção ilusória de uma formação dirigida para necessidades descontextualizadas. Por seu lado, a representante do 1º ciclo na Comissão Pedagógica parece não assumir o papel que lhe cabe, nomeadamente, de mediadora entre as necessidades de formação das escolas associadas e as ofertas de formação construídas pelo Centro. Deste modo, a influência da representante dos professores do 1º ciclo na Comissão Pedagógica parece não contribuir significativamente para assegurar uma articulação consistente entre a oferta de formação, os projectos das escolas e as necessidades dos professores. Assim, a oferta de formação existente parece estruturada fundamentalmente segundo as propostas dos formadores e a decisão da Comissão Pedagógica, não tendo os professores uma influência significativa nessa decisão.

Apesar das dificuldades expressas pela directora, uma formanda considera que, de vez em quando, participa directamente na organização da formação, ao dar sugestões à directora. Metade dos formandos entrevistados também julga participar de forma indirecta, através das respostas aos questionários ou da avaliação realizada no final de cada acção. Contudo, um entrevistado apesar de manifestar que também responde a esses inquéritos, parece conhecer a dinâmica do Cinfor, ao enunciar que o Centro não dá respostas às reais necessidades de formação das escolas e dos professores, mas que a formação é organizada mais em função das propostas dos formadores do que em função das necessidades pedagógicas dos professores.

Este entrevistado considera que o plano de formação é de tal forma abrangente que dá sempre resposta aos pedidos da maior parte dos professores. As restantes entrevistadas manifestam procedimentos opostos das entrevistadas anteriores, ao afirmarem que nunca participaram na organização da formação por esperarem pela oferta do Centro. Este facto parece revelar falta de motivação e de sensibilização de muitas formandas para se autonomizarem e se tornarem mais participativas na conceptualização da formação. A sua postura face ao Centro parece continuar a ser de alguma passividade, de quem espera que a resolução dos seus problemas venha de entidades externas, apesar de verem a formação como forma de valorização pessoal e profissional. Na nossa perspectiva, é importante que todos os agentes educativos se consciencializem que a formação será aquela que ajudarem a construir, resultante de preocupações vividas e partilhadas colectivamente, para que sejam pensadas respostas a essas preocupações.

No tocante aos efeitos da avaliação, os formadores entrevistados são unânimes em considerar que esta tem influência na organização e no desenvolvimento de formação. Neste sentido, a formadora da acção sobre PCT afirma que a avaliação tem um carácter “iluminativo” que a orienta para novas dinâmicas de funcionamento da acção, com uma adaptação constante às necessidades dos formandos. O formador da acção sobre Novas Tecnologias afirma que no início de cada acção realiza inquéritos que o orientam na organização da formação. Para este formador a participação dos formandos também serve de guia orientador no desenvolvimento da formação. A este propósito, o formador da acção sobre Educação para a Cidadania diz-nos que essa avaliação é efectuada através da observação directa e do diálogo com os formandos, os quais servem de base para orientar a formação e para mudar estratégias para que a acção se torne interessante e vá ao encontro dos interesses dos formandos. Apesar destas posições, o CNE (2002: 17) considera que “a falta de uma avaliação sistematizada e credível constitui uma das lacunas mais evidentes do Sistema de Formação Contínua de Professores”, a qual também se verifica no Cinfor, segundo a opinião de alguns formandos.

Relativamente à realização da formação, segundo a directora, existe dificuldade em descentralizar a formação para os contextos de trabalho dos formandos, devido à falta de equipamento e de condições nas escolas, fazendo com que a maior parte das acções sejam desenvolvidas no Centro de Formação. Na nossa perspectiva, a formação ao deslocar os actores dos seus contextos de acção, dificulta a construção de relações de pertença a esses contextos.

Quanto à modalidade de formação, as razões atribuídas por dois formadores para a modalidade desenvolvida relacionam-se com a opção do Cinfor. Neste sentido, apesar da directora ter afirmado que, normalmente, a organização da formação não se baseia nas respostas aos inquéritos nem no trabalho efectuado pela representante dos professores, a

formadora da acção sobre PCT considera que a modalidade de curso de formação lhe foi proposta, a partir de um levantamento efectuado pelo Centro sobre os interesses dos formandos. O formador da acção sobre Novas Tecnologias também refere que a modalidade foi seleccionada pelo Centro de Formação. Este formador, apesar de afirmar que o curso de formação lhe permite trabalhar com mais formandos e com mais profundidade a nível de conteúdos, considera que o ideal é a oficina de formação por ter uma dinâmica que permite contextualizar a formação. Posição divergente apresenta o formador da acção sobre Educação para a Cidadania ao referir que foi por sua opção que orientou formação na modalidade de curso de formação. Para este formador, apesar do principal objectivo desta acção ser a transmissão de conhecimentos, a modalidade de círculo de estudos também se adequa aos conteúdos que desenvolve, devido à discussão e ao debate que as questões da cidadania proporcionam.

Referindo-se às metodologias adoptadas no desenvolvimento da formação, a directora, apesar de considerar que a maior parte dos formandos valoriza a componente prática, também reconhece que existem alguns formadores que adoptam metodologias mais tradicionais. No entanto, expressa que estas metodologias não resultam, porque os professores solicitam acções essencialmente práticas, que lhes permitam participar durante a formação. Considera que as acções desenvolvidas na modalidade de curso de formação se orientam mais no sentido das modalidades consideradas mais activas, porque predomina o trabalho de grupo, a reflexão conjunta e o debate. Os formadores entrevistados confirmam a opinião da directora, ao enunciarem que utilizam metodologias activas, exceptuando-se o formador da acção sobre Educação para a Cidadania que reconhece que a formação que desenvolve tem uma forte base teórica e que devia ser mais prática. Esta acção parece marcada por uma metodologia instrucionista, mais centrada nos conteúdos do que na relação que se estabelece, prevalecendo uma relação unilateral que reduz a sua atenção às mensagens a enviar, sem considerar os modos como as envia nem os efeitos que produzem nos formandos. Os formandos vêm confirmar a metodologia instrucionista que caracteriza esta formação, ao discordarem da metodologia utilizada, por considerarem a acção demasiado teórica e expositiva, não tendo oportunidade de intervir e participar durante a acção. A cultura de uma formação académica, escolarizada e formal, que sobrevaloriza o que é externo e académico e subvaloriza o que é interno e mais ligado à experiência reflectida da prática docente, parece caracterizar esta acção de formação. Talvez por isso, nem todos os formandos se revelam muito satisfeitos com as metodologias utilizadas. Além dos formandos da acção sobre Educação e Cidadania, uma formanda da acção sobre Novas Tecnologias também considera que a acção não foi bem aproveitada, porque os formadores se preocupavam mais com uns professores do que com

outros e, por isso, a formação não correspondeu na totalidade às suas expectativas. Esta entrevistada revela a dificuldade do formador em formar grupos heterogéneos de professores. Pelo exposto, apenas 50% dos entrevistados se mostram muito satisfeitos com as metodologias adoptadas e expressam que a formação correspondeu às suas expectativas.

Relativamente aos papéis assumidos pelos formadores e formandos, também existem algumas posições divergentes entre os entrevistados. Neste sentido, a formadora e os formandos da acção sobre PCT manifestam que as formadoras assumiram um papel de moderadoras e os formandos um papel activo durante a acção, havendo um diluir dos papéis assumidos por uns e por outros. Dos testemunhos que obtivemos, parece haver um entendimento partilhado pela formadora e formandos de que a “relação interpessoal formador/formando, não é mais pertença de um ou de outro, tem de ser de todos, num processo cada vez mais participado, partilhado e reflectido em conjunto e em articulação estreita com práticas e contextos de trabalho” (Fernandes e al. 2001: 104-105).

O formador da acção sobre Novas Tecnologias, embora afirme que os formandos estão em actividade permanente no computador, considera que, geralmente, assumem um papel passivo, devido à necessidade que tem de “debitar conteúdos” durante a acção. Para este formador, este facto deve-se à falta de questionamento dos formandos e de contextualização escolar das actividades desenvolvidas no espaço formativo. Apesar desta posição, a maior parte dos formandos destas duas acções considera que durante a formação teve um papel activo e participativo, sendo os formadores vistos como colegas entre um grupo que procura respostas para várias questões. Os formadores apresentam-se, assim, como cooperantes que estavam receptivos à participação e ao diálogo, havendo uma partilha de saberes entre os professores dos vários níveis de ensino.

A opinião do formador da acção sobre Educação e Cidadania também diverge da posição expressa por uma formanda desta acção. Enquanto que o formador considera que os formandos têm um papel muito activo e interveniente, acentuando que não está na formação para “debitar conteúdos”, mas para orientar a acção e esclarecer os formandos, através da partilha de informações e experiências, uma formanda enuncia que o formador assumiu um papel de “expositor” e os formandos um papel passivo, não havendo interacção durante a acção.

Pelo exposto, verifica-se que os professores confirmam a opinião da directora, no que se refere à preferência por metodologias práticas e participativas que promovam um ambiente favorável à partilha de experiências e dificuldades que nortearam a procura de formação.

A maior parte da formação é participada por professores dos vários níveis de ensino. A directora justifica esta opção, ao considerar que esta abertura proporciona maior possibilidade de interacção entre os professores. Posição idêntica têm os formandos e formadores com

participantes dos vários níveis de ensino, ao consideram benéfica essa interação, por possibilitar um contacto com a realidade dos vários professores, tornando-se a formação mais enriquecedora para todos em termos de valorização profissional.

As afirmações proferidas são um indicador de que a articulação curricular entre níveis de ensino, a que se refere a reorganização curricular, é favorecida através deste envolvimento de actores educativos dos vários ciclos, valorizando-se, assim, uma formação transversal e horizontal. Na nossa perspectiva, esta abertura à participação dos professores dos vários níveis de ensino proporciona a continuidade educativa que se perspectiva na reorganização curricular. A este propósito, concordamos com Correia e al. (1998: 143) quando afirmam que o envolvimento colectivo entre os docentes dos vários níveis de ensino, “pode contribuir para a produção de sistemas relacionais densos, capazes de favorecerem a territorialização de decisões educativas”.

As principais preocupações dos formadores na organização e no desenvolvimento da formação relacionam-se com a utilização de metodologias activas, que vão ao encontro das necessidades das escolas e dos professores e que tornem a acção motivadora para os formandos e se apoie em material adequado.

Da análise efectuada, parece confirmar-se a opinião de Ruela (1999: 265), que também partilhamos, quando afirma que a construção de uma oferta formativa descontextualizada de tipo tradicional, articulada com as prioridades nacionais, “não reúne as condições favoráveis nem ao desenvolvimento profissional dos professores nem ao desenvolvimento organizacional das escolas”. No entanto, se é verdade que na concepção da formação o paradigma técnico domina sobre o paradigma crítico, tal não significa a inexistência de elementos centrais capazes de impor outra orientação no desenvolvimento dessa formação. Deste modo, apesar de estar presente a perspectiva tecnicista na construção de uma oferta “por catálogo” concretizada em cursos de formação, para responder a necessidades individuais, sem a participação activa dos professores nem uma articulação efectiva com as situações de trabalho, verificamos uma certa evolução no seu desenvolvimento e nos efeitos dessa formação, apresentando a sua materialização fortes traços do paradigma construtivista. Por isso, a formação do Cinfor goza de um reconhecimento entre a maior parte dos professores entrevistados, que lhe atribuem a capacidade de melhorar a qualidade de ensino e das aprendizagens, de promover o aperfeiçoamento das suas competências pessoais e profissionais e de os preparar para as inovações introduzidas com a reorganização curricular.

V-3-3. Modos de selecção e constituição da equipa de formadores

O olhar da directora

Para seleccionar a equipa de formadores, a directora expressa que os formadores são seleccionados em função das necessidades do Centro. A equipa de formadores pode ser constituída por iniciativa do Centro de Formação, através de convite a formadores com perfil adequado na área que vão orientar, ou por propostas dos formadores.

“Portanto, o Centro pretende realizar acções em determinadas áreas, porque são pedidas pelas escolas ou porque pretende oferecer e, o Centro convida formadores com perfil e qualificação nessas áreas” (Ent.1, F3). “Mas também acontece de aparecerem aqui formadores com propostas interessantes, e eu levo à Comissão Pedagógica, falo com o formador, este diz o que se pretende com o projecto e a Comissão Pedagógica analisa e aceita ou não” (Ent.1, B3).

No entanto, acentua que, muitas vezes, são os professores que propõem o formador. Exemplifica com uma acção do plano de 2003 sobre uma área relacionada com as Expressões.

“Por exemplo, vamos ter uma acção no próximo ano sobre a área das Expressões - Dança e foi o próprio grupo que escolheu o formador. (...) Pois, nós até gostamos que os professores digam que formador é que pretendem” (Ent.1, A3).

Quanto à manutenção da equipa de formadores a directora explicita que, apesar de existir uma equipa de formadores que colabora com o Centro, essa equipa pontualmente pode mudar, mas, quando a avaliação de desempenho do formador é positiva, o Centro tenta manter esse formador, devido à satisfação pelo trabalho desenvolvido. Explicita que a manutenção do formador depende do grau de satisfação demonstrado pelos formandos.

“A avaliação é, normalmente, em função da apreciação que os formandos fazem no final da acção. Nós também nos vamos apercebendo e fazemos a nossa avaliação sobre o trabalho do formador, porque se, realmente, não corresponder às expectativas dos formandos não o voltamos a convidar. Isso não tem acontecido porque, na minha opinião, os formadores deste Centro têm feito um trabalho muito bom e alguns fazem um trabalho excelente. Há acções na modalidade de curso de formação que são verdadeiras oficinas” (Ent.1, C3).

No entanto, esclarece que o formador tem conhecimento dessa avaliação e que durante a acção também se vai apercebendo do grau de satisfação dos formandos e se, realmente, verifica que não houve agrado, não propõe continuar a colaborar com o Centro.

Na selecção de formadores para formar professores do 1º ciclo afirma que o Centro dá prioridade aos professores deste nível de ensino, sobretudo, para formar professores em áreas curriculares específicas.

“Nós damos preferência a formadores originários desse nível de ensino, principalmente nas áreas específicas, por exemplo nas áreas da Matemática, da Língua Portuguesa, das Expressões, por conhecerem melhor a realidade desse nível de ensino. Nas áreas transversais não” (Ent.1, D3).

O olhar dos formadores

Os formadores entrevistados parecem ser conhecedores das especificidades do 1º ciclo, porque enquanto uma formadora afirma que trabalhou com professores do 1º ciclo no desenvolvimento do Projecto Procur, outro formador diz ser originário desse nível de ensino.

“Eu pertenci à rede Procur e trabalhei com professores do 1º ciclo, por isso, conheço a realidade das crianças do 1º ciclo...” (Ent.2, D3); “Somos professores do 1º ciclo.” (Ent.3, D3).

O formador da acção sobre Educação para a Cidadania, apesar de não ser originário do 1º ciclo, afirma que teve uma preparação prévia para trabalhar com os professores desse nível de ensino.

“Portanto, tive de conhecer os programas, saber quais eram as competências que os professores deveriam trabalhar, portanto, essa preocupação existiu da minha parte anteriormente...” (Ent.4, D3).

Relativamente à manutenção de uma equipa existente, o formador da acção sobre Novas Tecnologias afirma que para orientar formação no Cinfor apresentou a candidatura, o Centro apreciou, e afirma já ser o sexto ano que trabalha com este Centro de Formação. O formador sobre Educação para a Cidadania também parece pertencer à equipa de formadores existente, ao afirmar que começou a ser formador deste Centro há três anos, após ter apresentado a candidatura para uma acção de formação, a fim de responder às solicitações do Presidente do Conselho Executivo da escola onde exercia funções docentes. A formadora da acção sobre PCT afirma que foi o Centro que solicitou uma formadora qualificada sobre PCT, à Universidade onde se encontrava ligada.

“O Centro contactou a Universidade do Minho para conseguir formador para formar os seus professores em reorganização curricular e a Universidade do Minho indicou-me a mim, entre outras pessoas” (Ent.2, F3).

O olhar dos formandos

A maior parte dos formandos revela-se satisfeita pelo trabalho desenvolvido pelos formadores. Neste sentido, os entrevistados da acção sobre PCT afirmam o seguinte:

“A nível dos Centros de Formação os formadores têm-se apresentado como colegas, que vêm desenvolver um conteúdo teórico sobre um determinado tema, mas também tentam partilhar, chegar à resolução de questões práticas, do dia a dia, e penso que é assim que deve continuar.” (Ent.5, C3); “As formadoras desta acção de formação eram pessoas conscientes, responsáveis e que estavam à altura das exigências. No geral eu penso que os formadores, quando apresentam um projecto de formação, estão conscientes de que vão ter (...) que dinamizar as acções de formação, apresentando alguns conteúdos, dinamizando a aprendizagem de alguns conteúdos de uma forma que seja agradável porque as acções de formação, além da formação têm também de levar as pessoas a gostarem de participar nessa acção. Não tenho dúvidas que qualquer formador que conheço e dos que já tive como formadores tinham conhecimentos para desenvolverem o projecto de formação que apresentaram, isso é aquilo que lhes é pedido” (Ent.7, C3).

Uma formanda da acção sobre Novas Tecnologias afirma que os formadores desta acção inspiravam segurança e resolviam qualquer problema que surgisse nas actividades realizadas no computador. Uma formanda da acção sobre Educação para a Cidadania tem opinião oposta às anteriores ao afirmar que, apesar de ter gostado muito dos formadores e considerar que o formador tinha muitos conhecimentos sobre a área que desenvolve, baseou o desenvolvimento da acção na exposição de conteúdos.

“Este fala muito, é demasiado expositivo. Não deixa o formando falar. Mas, os outros formadores que conheço são mais ou menos do mesmo género. Encontram-se com mais frequência formadores muito teóricos” (Ent.9, C3).

A segunda formanda desta acção, apesar de não ter concordado com a metodologia, afirma que, de uma maneira geral, gostou do formador, por considerar que tinha um discurso acessível. A metodologia utilizada por este formador também é generalizada aos formadores que conhece.

“...mas, quase todos têm o mesmo perfil na orientação e na apresentação da acção, independentemente dos temas. (...) as que tenho frequentado têm sido, na maior parte das vezes, orientadas mais para a exposição” (Ent.10, C3).

Apenas uma formanda diz ter participado na selecção dos formadores, numa acção que frequentou sobre educação sexual. Os restantes entrevistados afirmam que nunca participaram na selecção dos formadores do Cinfor, deixando essa opção à responsabilidade do Centro de Formação. Para justificar esta atitude os formandos afirmam o seguinte:

“Neste caso, não senti essa necessidade porque eu só vejo útil essa preocupação em seleccionar a formadora, se a minha vontade coincidissem com a vontade do grupo que está próximo...” (Ent.5, F3); “Não é prática do Centro de Formação participar na escolha dos formadores.”; “...era provavelmente, interessante que se pudesse fazer a selecção quer das acções de formação quer dos formadores” (Ent.7, F3); “...nem sabia que era possível fazer isso, desconhecia.” (Ent.6, F3); “Para seleccionar formadores tinha que os conhecer bem. (...) eu não os conheço, não podia fazer bem essa selecção” (Ent.8, F3).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

Apesar da directora enunciar que para efectuar a selecção dos formadores aceita as propostas dos professores, apenas uma entrevistada afirma ter participado nessa selecção numa acção que frequentou. Um formando, apesar de afirmar que não é prática deste Centro que os formandos seleccionem os seus formadores, considera interessante que isso possa acontecer. Os restantes formandos mostram-se desconhecedores dessa prática e do trabalho dos formadores, para que os possam seleccionar. Pelo exposto, parece existir falta de informação dos formandos entrevistados para que possam participar na selecção dos formadores, de modo a que as acções tenham mais possibilidades de corresponder às suas expectativas.

Em função das necessidades, a directora expressa que também são convidados formadores por iniciativa do Centro, com perfil e qualificação adequada às áreas que desenvolvem, ou através de propostas apresentadas pelos formadores e analisadas pela Comissão Pedagógica. Nesta selecção de formadores para formar professores do 1º ciclo em áreas curriculares específicas, a directora esclarece que é dada preferência aos formadores originários desse nível de ensino. Apesar de existir uma equipa de formadores que colabora com o Centro, a directora afirma que essa equipa, pontualmente, pode mudar, quando a avaliação de desempenho do formador não corresponder às expectativas dos formandos, após a análise da avaliação efectuada por estes, no final de cada acção. Contudo, considera que os formadores do Centro têm feito um trabalho “muito bom ou excelente”, em que algumas acções na modalidade de curso se tornam “verdadeiras oficinas”.

Dois formadores entrevistados confirmam as opiniões expressas pela directora, relativamente à selecção e manutenção da equipa de formadores, ao expressam que colaboram com o Cinfor há alguns anos, após terem apresentado a sua candidatura de formação. A formadora da acção sobre PCT esclarece que colaborou com o Cinfor após ter sido convidada pela Universidade à qual se encontra ligada, para formar os professores sobre a reorganização curricular. Todos os formadores afirmam serem conhecedores da especificidade do 1º ciclo, sendo o formador da acção sobre Novas Tecnologias originário deste nível de ensino.

Apesar de não participarem nessa selecção, a maior parte dos formandos parece satisfeita com o trabalho desenvolvido pelos formadores, ao considerarem que se apresentavam como colegas, sendo pessoas conscientes, responsáveis e com conhecimentos adequados às exigências, inspirando segurança nos formandos. No entanto, as formandas da acção sobre Educação para a Cidadania manifestam opiniões opostas e generalizam a metodologia utilizada por este formador a todas as acções que têm frequentado, ao expressarem que se encontram com mais frequência formadores muito teóricos, tendo quase todos um perfil expositivo na orientação das acções, independentemente dos temas que desenvolvem.

V-3-4. Facilitadores da organização e desenvolvimento da formação

O olhar da directora

Segundo a directora, o que mais facilita a organização e o desenvolvimento da formação é a existência de proponentes de formação, sendo essa a pretensão do Centro.

“O que mais tem facilitado é, realmente, aparecerem propostas de grupos de professores das escolas para a gente integrar esses projectos no plano de formação. Isso facilita muito, porque a nossa pretensão é que todo o plano fosse organizado para responder rigorosamente às necessidades das escolas e dos professores...” (Ent1, E4).

Relativamente à acreditação e financiamento das acções de formação realizadas nos últimos três anos, a directora também expressa que foram todas aprovadas.

O olhar dos formadores

Os aspectos que facilitam a organização e o desenvolvimento da formação relacionam-se com vários factores. Neste sentido, a formadora da acção sobre PCT considera que o novo regime de concursos de professores pode contribuir para a estabilidade do corpo docente e, consequentemente, pode beneficiar a organização e o desenvolvimento da formação.

“...a possibilidade de poderem estar três anos na mesma escola, que estará a acompanhar a duração dos projectos, será certamente benéfica para as escolas, ou, à partida, poderá ser benéfica” (Ent.2, C4).

Além deste facilitador da formação, esta formadora também se refere aos participantes dos vários níveis de ensino, como forma de aumentar a interacção entre esses professores.

“O facto dos formandos pertencerem aos vários níveis de ensino (...) também proporciona a troca de experiências, a troca de impressões e a diversidade de opiniões e experiências é maior...” (Ent.2, F4).

O formador da acção sobre Educação para a Cidadania considera que a principal vantagem da formação contínua é a aquisição e a partilha de informação de forma rápida e acessível. Para este formador, o novo regime de concursos vai beneficiar a formação contínua, devido à estabilidade docente que com ele se perspectiva.

“Sim, sem dúvida, há um salto qualitativo, na medida em que os professores podem ficar três anos numa escola, na medida em que, de certa maneira, vai fixar as pessoas a uma determinada zona pedagógica e isso permite que a formação possa ser vista não a curto prazo, mas a longo prazo” (Ent.4, C4).

O formador da acção sobre Novas Tecnologias considera que as condições do equipamento informático existente no Centro de Formação são o que mais facilita a formação, porque afirma que o Centro tem várias salas disponíveis e todas bem equipadas. Além desta facilidade, este formador também considera que a vivência das escolas em agrupamentos

também pode facilitar a organização e o desenvolvimento das acções, caso os professores se organizem no sentido das necessidades de formação das suas escolas. Contudo, considera que, mesmo com as escolas agrupadas, o processo de construção colectiva de uma formação centrada na escola é moroso.

“Mesmo quando estiverem todos em agrupamento, vai demorar até se organizarem e começarem a entender e a preparar para esta nova realidade” (Ent.3, D4).

O olhar dos formandos

No que se refere aos aspectos que facilitam a organização e o desenvolvimento da formação, os formandos também apontam questões diversificadas. Uma formanda refere-se à estabilidade docente e à vivência das escolas em agrupamento, como formas de melhorar a formação.

“...o facto de podermos ficar reconduzidos por três anos na mesma escola (...) vai beneficiar certamente” (Ent.5, C4).

A existência de formandos dos vários níveis de ensino também é um factor facilitador do desenvolvimento da formação apontado por uma formanda, ao valorizar uma selecção heterogénea.

“...as acções são boas para todos e devemos estar todos em todas as acções. A selecção devia ser mais heterogénea” (Ent.9, F4).

Segundo alguns entrevistados, outros factores que facilitam a formação são a motivação pela formação e a aceitação e apoio do Centro de Formação. Relativamente a esta facilidade, expressam que nunca sentiram qualquer impedimento deste Centro.

“O que tem facilitado é que quer como formadora, quer como formanda nunca senti qualquer impedimento do Centro de Formação para que pudesse participar tanto na organização, como noutros aspectos (...) o trabalho do Centro de Formação tem sido excepcional. (...) Quem está ligado ao Centro vê que a sua representante se encontra sempre disponível e dá um acompanhamento muito bom.” (Ent.5, L4); “Porque eu tenho conhecimento que neste Centro, se aparecer lá alguém com um grupo constituído com o formador, e que este tenha habilitações para ser formador (...) a acção de formação é desenvolvida sem problemas. O conhecimento que eu tenho é que, de facto, o Centro não põe qualquer obstáculo a essas modalidades. E até posso dizer mais, para o Centro é meio caminho andado. (...) Para o Centro, até facilita e o Centro não dificulta nada.” (Ent.7, L4); “Como facilidades, o Centro acho que é muito receptivo às nossas ideias. Nesse aspecto, acho que é exemplar. Sem ser só ao nível da formação. Toda a bibliografia que tem concebido manda para as escolas, dá material (...) que sobra das acções, material didáctico. Põem sempre à disposição os computadores, as salas para fazermos trabalhos...” (Ent.9, L4).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

Os facilitadores da organização e do desenvolvimento da formação apontados pela directora relacionam-se com a existência de grupos de professores proponentes da formação, para que o plano seja organizado no sentido de responder com rigor às necessidades das escolas e dos seus professores e com a acreditação e financiamento das acções.

Os formadores e formandos apontam vários factores comuns, enlaçando-se alguns desses factores com o facilitador enunciado pela directora, referente aos proponentes da formação. Esses facilitadores direccionam-se para o regime de concursos de professores, tendo como objectivo a estabilidade docente, a formação de turmas com participantes de vários níveis de ensino e a vivência das escolas em agrupamentos. Neste sentido, dois formadores (PCT e Educação para a Cidadania) e alguns formandos consideram que o novo regime de concursos de professores pode contribuir para a estabilidade do corpo docente, ao possibilitar a permanência de três anos na mesma escola e, consequentemente, beneficiar a organização e o desenvolvimento da formação. O facto dos formandos de uma turma pertencerem a vários níveis de ensino, também é considerado um facilitador da formação para a formadora da acção sobre PCT e para os formandos das acções com participantes dos vários ciclos, na medida em que é valorizada a troca de experiências e de opiniões entre os professores. O formador da acção sobre Novas Tecnologias e alguns formandos enunciam que a vivência das escolas em agrupamentos pode facilitar a organização dos professores em torno das necessidades de formação das suas escolas. Este facilitador entrecruza-se com a opinião da directora, no que se refere aos proponentes da formação. Na nossa perspectiva, apesar do 1º ciclo ser dotado de uma especificidade própria, sobretudo, no que se refere à monodocência, que possibilita uma gestão e articulação integrada do currículo, tornando-se um espaço muito próprio de contextualização, flexibilidade curricular e articulação multidisciplinar, há que solucionar o problema da organização da rede escolar em agrupamentos, ainda inexistentes no período de realização das entrevistas, para facilitar a concretização das necessidades formativas apontadas por estes entrevistados.

Além das opiniões coincidentes que enunciamos, 50% dos formandos entrevistados também apontam a aceitação e o apoio do Centro de Formação. Estes formandos afirmam que nunca sentiram qualquer impedimento do Centro na organização das acções, nem na selecção da modalidade. Alguns formandos salientam as virtualidades do Cinfor, ao considerarem que desenvolve um trabalho “exemplar”, devido ao apoio que presta a nível de bibliografia, do material didáctico e equipamento informático.

Opiniões divergentes são expressas pelos formadores das acções sobre Novas Tecnologias e Educação para a Cidadania quando se referem às condições do equipamento informático existente no Cinfor e à possibilidade de aquisição e partilha de informação de forma rápida e acessível, através da formação. Uma formanda também refere como factor facilitador a sua motivação, como forma de superar o cansaço que sente no horário da formação.

V-3-5. Obstáculos da organização e desenvolvimento da formação

O olhar da directora

A directora enuncia vários obstáculos na organização e no desenvolvimento da formação. Apesar de ter respondido (ponto V-3-4.) que as acções dos últimos anos foram todas financiadas e acreditadas, perante esta questão refere-se à acreditação da formação e à relação entre os tempos de acreditação e de financiamento, acentuando que estão desajustados à realidade das escolas.

“Porque estamos sempre com a preocupação de em Janeiro termos que preparar o plano, para mandar para o Conselho Científico, se não depois as acções não estão acreditadas em Julho. Em Setembro ou até Outubro surgem propostas de professores ou até das escolas, com o arranque do ano lectivo, é nessa altura que as pessoas estão mais predispostas para dizer das necessidades que têm de formação e já não há tempo de incluir os projectos no financiamento, porque não estão acreditados...” (Ent.1, A5); *“Os timings não são adequados, repare que entramos na execução de um plano e já estamos a ter que pensar noutro, porque chegamos a Julho temos que ter tudo acreditado para em Outubro enviar para financiamento. As pessoas vão começar a fazer as acções do plano de 2003 e já vamos pensar para o plano de 2004”* (Ent.1, C5).

As exigências centrais na organização de modalidades diversificadas, também têm sido um obstáculo neste Centro de Formação. Segundo a directora, as acções têm sido acreditadas porque o Centro cumpre as regras impostas pelo CCPFC.

“Nós realmente não temos dificuldade na acreditação das acções porque preocupamo-nos, já sabemos o que é que a entidade quer e procuramos realizar os projectos de acordo com as normas impostas para não termos problemas de pedirem aditamentos. Só que muitas vezes nós pretendemos realizar uma acção numa modalidade mais activa, numa oficina ou num círculo de estudos, e eles são muito exigentes, às vezes sem razões que o justifiquem. (...) na modalidade de curso de formação (...) nunca há problemas com nada (...). Depende da equipa que está lá no Conselho Científico. Um ano implicam com as metodologias, outro com os conteúdos, outro era com os efeitos a nível das práticas”. “Não se realizam mais acções nessas modalidades mais activas porque os próprios formulários são diferentes (...) requerem que as coisas estejam organizadas em torno de propostas concretas e se não estiverem nós não vamos arriscar. Depois tem de se arranjar o avaliador, ficam sempre mais dispendiosas estas acções e é mais morosa a avaliação (...). No curso é sempre igual, não há avaliação externa...” (Ent.1, D5).

A mobilidade docente é outro obstáculo referido pela directora para que os professores se organizem em torno de propostas de formação, ao considerar que se os professores mudam de escola anualmente não se sentem motivados para se envolverem em projectos escolares nem

em projectos de formação. A entrevistada considera que os professores poder-se-iam envolver com motivação e maior facilidade se os projectos fossem concebidos para um triénio, permanecendo os professores na mesma escola durante esse período.

“Isso era possível se as escolas estivessem realmente organizadas em torno de projectos curriculares para o triénio, então o Centro organizava um plano plurianual. Mas, isso pelo menos no nosso contexto não é possível, não é possível devido à mobilidade dos professores, chegando a Julho acabou o projecto, vão para outra escola. Como é que se pode organizar a formação a partir das suas propostas? Repare que é muito difícil” (Ent.1, G5).

O isolamento dos professores do 1º ciclo, também é uma dificuldade. A directora, depois de fazer alguma referência à facilidade dos professores dos outros níveis de ensino na organização da formação, afirma que os professores do 1º ciclo trabalham mais isoladamente e há mais dificuldade em se reunirem. A falta de motivação e sensibilização dos formandos para participarem em determinadas áreas também são apontadas pela directora, ao expressar que não há uma procura pela formação relacionada com a reorganização curricular como se esperava. Justifica-se, exemplificando com a acção de formação sobre PCT.

“...na altura em que a formação vai para o terreno, é feita divulgação e verificamos que não há uma procura como se esperava. Por exemplo, eu posso-lhe dizer que no plano de 2002 temos uma acção sobre reorganização curricular que é Projecto Curricular de Turma e o Centro de Formação viu-se um bocadinho aflito para realizar essa acção. Era uma turma prevista para vinte participantes e realizou-se com dezassete. Penso que há falta de sensibilização e até falta de motivação para introduzir inovações dentro das novas áreas, também há uma certa insegurança por parte das pessoas e a instabilidade política penso que também interferiu um pouco” (Ent.1, I5).

Outro obstáculo é a falta de proponentes de formação. Segundo a directora, isso acontece porque os professores ainda não estão organizados em torno de projectos, ainda não definem a formação que pretendem para desenvolverem as actividades nas suas escolas.

O olhar dos formadores

Relativamente aos aspectos que dificultam a organização e o desenvolvimento da formação, a formadora da acção sobre PCT refere-se à mobilidade docente; factor que origina a falta de motivação para que os professores se envolvam em projectos de formação, e às turmas com participantes dos vários níveis de ensino.

“No caso dos professores que mudam de escola todos os anos, estes não se sentem motivados para o desenvolvimento de projectos que exigem muita energia e muito investimento e que, muitas vezes, a própria realidade sócio-cultural lhes escapa” (Ent.2, G5); “O facto dos formandos de uma turma pertencerem aos vários níveis de ensino pode causar alguns constrangimentos (...) porque temos que direccionar a formação para as necessidades de cada um desses níveis de ensino” (Ent.2, L5).

O formador da acção sobre Novas Tecnologias aponta vários obstáculos para uma melhor organização e desenvolvimento da formação. Considera que toda a formação devia ser desenvolvida na modalidade de oficina, mas a dispersão da rede escolar existente na área

geográfica do Centro impossibilita a organização e o desenvolvimento de formação nessa modalidade.

“Eu penso que toda a acção de formação devia ser uma oficina. Mas, também acho que, nesta área, não há condições para fazer oficina. Estamos a falar do 1º ciclo, onde há demasiada dispersão. Uma oficina de formação deve estar centrada numa escola. Partíamos do princípio que havia uma escola com muitos professores que tinham necessidade de formação (...) e queriam estar numa oficina de formação (...). Nós só temos neste concelho uma escola onde isso seria possível.”; “A dispersão é um constrangimento” (Ent.3, H5).

A realização de turmas heterogéneas é outro obstáculo porque diz haver uma discrepância muito grande entre os formandos em termos dos pré-requisitos da entrada para a mesma acção, o que parece dificultar o trabalho do formador.

“O que mais dificulta é a décalage dos conhecimentos dos formandos nas acções de formação. Há uns que têm conhecimentos técnicos muito avançados, há outros que não têm nenhuns. Em termos de organização e do próprio trabalho que a acção dá, é muito complicado” (Ent.3, M5).

Outro obstáculo apontado por este formador é a resistência à mudança, ao verificar que há formandos que não utilizam o que aprendem na formação e considera que se há sector pouco receptivo à mudança, é o sector do ensino. A insegurança dos professores para concretizarem o que aprenderam durante a formação é outra dificuldade referida.

“Um professor está diante de um grupo que integra, na sua maioria, até alunos que são capazes de saber mais que o professor, este sente-se sempre inibido para (...) tentar ensinar alguma coisa. Há, aqui, um retraimento natural. Têm que saber cada vez mais, terem mais força e cada vez estarem mais seguros” (Ent.3, U5).

O formador da acção sobre Educação para a Cidadania refere-se à necessidade de cada escola organizar um plano de formação que integre o plano de actividades da própria escola. Considera que os principais obstáculos a esta prática são a mobilidade docente e a dispersão da rede escolar. Este formador afirma que para isso tem que haver um corpo docente estável.

“Onde a maioria dos professores não é daquela escola, é evidente, que não se sabe quais são as preocupações dos professores; que adianta preparar uma acção de formação para aqueles professores se depois pode não ter a ver com os seus interesses? Portanto, são questões que talvez, façam com que a formação não corra pelo melhor...” (Ent.4, G5).

Referindo-se à dispersão da rede escolar do 1º ciclo, também reconhece que é mais complicado do que nos outros níveis de ensino, porque não se vai fazer uma acção para o número reduzido de professores existente em cada escola.

O olhar dos formandos

Os entrevistados apontam vários aspectos que dificultam a organização e o desenvolvimento da formação. A primeira formanda entrevistada menciona a dificuldade de participar na organização da formação devido à sua situação profissional, ao expressar que está

um ano em cada escola e assim não tem essa necessidade. Por isso, afirma que o que mais tem dificultado é a mobilidade docente. O isolamento dos professores é outra dificuldade apontada por esta entrevistada. Um formando também se refere à dispersão da rede escolar como uma dificuldade para a realização de modalidades de formação diversificadas, ao considerar que os círculos de estudos e as oficinas de formação não são muito “exequíveis” na área geográfica que abrange o Centro de Formação.

“Porque no 1º ciclo neste concelho (...) são poucas as escolas que consigam fazer, por si, um círculo de estudos nesta ou naquela área (...). Portanto, não se pode constituir um grupo para formação centrada na escola. Não é possível constituir grupos de formação para círculos de estudos ou oficinas porque não há professores que cheguem, mesmo que todos tivessem os mesmos interesses” (Ent.7, H5).

A falta de motivação e sensibilização dos formandos também parecem obstáculos à organização da formação, porque 50% dos formandos expressam o seguinte:

“Portanto, não fiz a participação directa na escolha e na dinâmica do grupo e na escolha do formador (...), porque não senti necessidade. (...) portanto, limitei-me a fazer a minha inscrição nos cursos que existiam.” (Ent.7, I5); “Eu não tenho participado porque há um Centro de Formação que coordena todas as actividades e eu nunca me quis envolver na escolha dessas actividades.” (Ent.8, I5); “Nós estamos habituados a que as coisas nos cheguem às mãos. (...) Acomodamo-nos aos planos feitos sempre pelos Centros. Às vezes, o próprio plano de acção vai para as escolas e nós não valorizamos muito (...). O obstáculo é o nosso comodismo, já é uma tradição que temos” (Ent.9, I5).

A realização de turmas heterogéneas é apresentada pelas formandas da acção sobre Novas Tecnologias como um obstáculo ao desenvolvimento da formação. Sobre este obstáculo, uma entrevistada considera que se os formandos numa acção de formação tivessem o mesmo nível de conhecimentos facilitava a aprendizagem.

“Eu penso que se toda a gente quando fosse participar numa acção de formação tivesse o mesmo nível de conhecimentos facilitava mais, porque quando as pessoas têm conhecimentos e saberes diversificados, umas captam mais rápido e outras têm mais dificuldade” (Ent.6, M5).

A segunda entrevistada também considera que devido à divergência de conhecimentos dos formandos, os formadores, às vezes, não estavam tão atentos a quem sentia mais dificuldades. É importante, a este aspecto, realçar a postura que, de certo modo, se aproxima das tendências que apontam para a formação de turmas de alunos com os mesmos níveis.

O horário de realização da formação também é referido por uma entrevistada, ao considerar ser muito cansativo participar na formação após um dia de trabalho. A falta de continuidade da acção de formação é sentida por uma formanda como um obstáculo, porque afirma que durante o desenvolvimento da acção ia aplicando as aprendizagens da formação na sala de aula, mas quando a acção acabou sentiu dificuldade em aplicar os conhecimentos adquiridos. Este obstáculo também é apontado por outro entrevistado ao expressar que a formação que realizou sobre PCT teve pouca durabilidade e falta de continuidade.

“Foi uma acção que apareceu, que tem poucas horas (...), que não tinha antecedentes e que não teve, depois, continuidade. Portanto, é uma acção que teve o valor que teve, mas que não se pode dizer

que seja uma acção devidamente inserida e que dê a quem está no terreno segurança para trabalhar...”; “E, portanto, não vejo que fosse possível em vinte e cinco horas pedir às formadoras que façam outro tipo de abordagem, que aprofundem mais os conteúdos, quando estão limitadas a um tempo que é exíguo” (Ent.7, Q5).

A baixa auto-estima dos professores para se mobilizarem na organização da formação, é outra dificuldade apontada pela entrevistada anterior.

“A principal dificuldade (...) é a auto-estima muito baixa, que faz com que não acreditemos nas nossas capacidades de nos mobilizarmos para darmos respostas concretas aos problemas que temos” (Ent.5, T5).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

Em relação aos obstáculos da organização e desenvolvimento da formação, também verificamos a existência de posições idênticas no que se refere à mobilidade e isolamento docente, à falta de motivação e sensibilização dos formandos, à realização de turmas heterogéneas e à dispersão da rede escolar. Neste sentido, a directora, dois formadores (PCT e Educação para a Cidadania) e alguns formandos, referem-se à mobilidade e ao isolamento docente, por considerarem que os professores que mudam de escola anualmente não se sentem motivados para o desenvolvimento de qualquer projecto e que os professores isolados têm dificuldade em se reunirem em torno de projectos de formação. Deste modo, o isolamento e a mobilidade docente parecem dificultar a continuidade de equipas coesas de professores empenhados em objectivos e finalidades comuns e com sentido de pertença. Fullan e Hargreaves (2001: 23) referem-se a este obstáculo, ao afirmarem que “o isolamento é um problema fortemente enraizado”.

A falta de motivação e de sensibilização dos formandos são apontadas pela directora e por 50 % dos formandos entrevistados. Enquanto a directora se refere à motivação e sensibilização dos formandos para participarem na formação relacionada com a reorganização curricular, os formandos apontam a dificuldade em se organizarem como proponentes da formação, devido aos hábitos que foram criando, de aguardarem que o Centro organize as ofertas formativas. Estes dados revelam-nos que a falta de informação e de motivação dos professores para se envolverem na organização da formação é bem visível, a qual exige uma mudança de mentalidade nos professores.

A realização de turmas heterogéneas, relativamente aos conhecimentos dos formandos, também é um obstáculo enunciado pelo formador da acção sobre as TIC e pelas formandas que participaram nessa acção, devido à dificuldade demonstrada pelo formador em responder às suas dificuldades.

A dispersão da rede escolar é outro obstáculo muito acentuado pelos entrevistados, ao ser enunciado por dois formadores (Novas Tecnologias e Educação para a Cidadania) e por alguns

formandos. O formador da acção sobre Novas Tecnologias considera que este obstáculo inviabiliza a realização de formação na modalidade de oficina de formação e a realização de formação centrada apenas numa escola, ao expressar que os círculos de estudos e as oficinas de formação “não são muito exequíveis” no concelho, devido à existência de um corpo docente muito reduzido em cada escola. Este facto leva o formador a afirmar que não é possível formar grupos de professores para participar numa formação centrada na escola, dado existir apenas uma escola no concelho com um número de professores suficiente para realizar uma acção na modalidade de oficina de formação. O formador da acção sobre Educação para a Cidadania também aponta este obstáculo, ao considerar que não se pode organizar uma acção com professores da mesma escola, devido ao número de docentes ser muito reduzido.

Na nossa perspectiva, para que as escolas sejam capazes de responder à diversidade de exigências e desafios actuais, torna-se cada vez mais necessário que se organizem como instituições que aprendem e que se desenvolvem de forma autónoma, embora integradas nas orientações do sistema educativo. Mas, para isso, é necessário encontrar novos modelos de organização escolar, sobretudo no 1º ciclo, para que possam articular com eles novos modelos de formação, capazes de romper com procedimentos e rotinas instituídas que dificultam as mudanças pretendidas e responder às suas necessidades de materialização de uma formação contínua centrada na escola.

Além destas posições comuns, também existem várias divergências no que se refere aos aspectos que dificultam a organização e o desenvolvimento da formação. Entre essas divergências encontramos a posição da directora quando se refere à acreditação e ao financiamento da formação. Neste sentido, considera que os *timings* de acreditação e de financiamento estão “desajustados à realidade”, pelo facto de ainda se estar a iniciar um plano e já se ter que pensar no plano do ano seguinte, para se cumprirem os prazos das entidades que financiam e acreditam as acções. Por isso, afirma que no início do ano lectivo quando surgem propostas de formação, que é quando os professores costumam estar mais predispostos para efectuar essas propostas, já não se podem incluir essas solicitações dos professores no plano desse ano lectivo, porque já tem passado o período de acreditação. Na nossa perspectiva, esta dependência externa ilustra bem o quanto os ritmos da formação são comandados do exterior. Por isso, segundo os dados que obtivemos, esta instituição de formação parece revelar dificuldades em se assumir como organização autónoma, sobrevivendo à custa da capacidade de gerir da melhor forma possível as dependências a que está sujeita. Para superar estas dificuldades Canário (citado em Formosinho e Machado, 2003: 122), afirma que o caminho passaria “por uma maior autonomização dos Centros de Formação de Associação de Escolas

face à administração educativa e, por conseguinte, pela maior dependência possível face às escolas”.

Além deste constrangimento que parece influenciar fortemente a organização da formação, a directora também se refere à falta de proponentes de formação, devido à dificuldade dos professores em se organizarem em torno de projectos e às exigências centrais para a organização de modalidades diversificadas. Expressa que as acções propostas têm sido todas acreditadas porque o Centro tem cumprido as regras exigidas pelo CCPFC, mas considera que existem exigências em demasia na organização de oficinas de formação e de círculos de estudos, ao contrário da formação organizada na modalidade de curso de formação. Esta opinião contrapõe-se aos dados que obtivemos na análise documental efectuada no capítulo anterior (capítulo IV), que promoviam a realização de modalidades diversificadas, salientando-se as oficinas de formação e os círculos de estudos.

As posições divergentes apontadas pelos formadores referem-se à realização de turmas com formandos de vários níveis de ensino, a resistência à mudança e a insegurança dos professores. Neste sentido, a formadora da acção sobre PCT, apesar de, no ponto anterior, considerar que a realização de turmas com formandos de vários níveis de ensino favorece a interacção entre os formandos, também considera que este facto pode ser um obstáculo, por ter que direccionar os conteúdos da formação para as necessidades dos professores de cada um desses níveis. Para o formador da acção sobre Novas Tecnologias existem outras dificuldades que se prendem com a resistência à mudança, verificada nos professores que não utilizam o que aprendem na formação e a insegurança para aplicarem na sala de aula os conhecimentos informáticos que adquirem, perante alunos que, por vezes, sabem mais que o professor.

As opiniões dos formandos que se distanciam dos relatos anteriores direccionam-se para a falta de continuidade da formação, o horário de realização da formação e a baixa auto-estima dos professores para se mobilizarem na organização da formação. Neste sentido, a falta de continuidade da formação é um obstáculo enunciado por duas formandas, pelo facto de não se poder contextualizar a formação de forma a dar segurança aos professores durante o desenvolvimento de projectos. O horário de realização da formação também é apontado por uma formanda, pelo facto de ser pós-laboral. Uma entrevistada refere-se à baixa auto-estima dos professores para que acreditem nas suas capacidades de resposta aos problemas que surgem no contexto educativo.

V-3-6. Relações entre a formação contínua e os modos de desenvolvimento do currículo

O olhar da directora

Relativamente à articulação entre o plano de formação e os projectos educativos das escolas, a directora questionou a concepção e a concretização desses projectos, para expressar que considera que tem havido um esforço nesse sentido, mas apenas ao nível do 2º e do 3º ciclos. É de opinião que o Centro de Formação devia ser um centro de recursos.

"...penso que o Centro de Formação deveria ser um Centro de Recursos e nós gostaríamos que fosse, mas é necessário que as escolas e os professores se organizem nesse sentido, para haver essa articulação" (Ent.1, B6).

No que se refere aos efeitos da formação contínua nas práticas educativas, a directora, após hesitar um pouco, considera que não há efeitos directos nas práticas, devido à cultura existente. Contudo, concorda que a longo prazo a formação contínua possa trazer alguma mudança nas atitudes dos professores.

"Não é linear responder a essa questão, não é linear, mas as opiniões que correm é que de facto, à priori, não há efeitos directos nas práticas. Mudar as práticas pressupõe uma mudança de atitude, uma mudança de uma cultura escolar que já predomina há muitos anos e isso não é assim fácil de mudar de um dia para o outro (...). É claro que eu penso que, possivelmente, algumas "sementes" terão sido lançadas e agora depende do que as pessoas vão fazer com isso, porque, se as pessoas não quiserem, pode vir a formação contínua em que modalidade vier, que se as pessoas não quiserem mudar as práticas não mudam. É possível que a longo prazo haja alguma mudança de atitude porque a curto prazo essas mudanças, de facto, não são visíveis..." (Ent.1, C6).

O olhar dos formadores

Relativamente às influências da formação contínua no desenvolvimento de comportamentos nos professores do 1º ciclo para serem decisores curriculares, a formadora da acção sobre PCT responde de forma decisiva e refere-se à actual reorganização curricular, ao considerar que a formação contínua tem sido uma das principais prioridades para preparar os professores para esta reorganização. Por isso, afirma que hoje já encontram muitos professores motivados para a realização de projectos adequados às suas realidades educativas.

"Hoje encontra-se já um grande grupo de professores que querem investir nos projectos, que querem adequar os projectos às suas realidades, que fazem os projectos porque estão motivados (...), as realizações também se vão fazer notar. E têm-se feito notar em muitos aspectos. Eu penso que hoje são muitas as vertentes que mostram este investimento, este esforço para a mudança: ao nível da comunicação nas escolas, ao nível das formas de trabalho colaborativo encontradas, ao nível da aposta numa avaliação de qualidade."; "Existe um grupo de professores (...) que deseja a mudança, que investe na procura de novas formas curriculares e assume outro conceito de currículo, afastando-se da escola tradicional, da escola que foi pensada e organizada principalmente para a execução de um currículo como somatório de disciplinas. Ora, essa concepção de currículo e de desenvolvimento curricular em que os objectivos são determinantemente constrangidos por um programa prescritivo não têm cabimento nos nossos dias, devido às características das comunidades e dos públicos

diversificados. Esta ideia é assumida por esse corpo docente estável. Não quero dizer que seja só esse, mas predominantemente esse grupo, em cada escola sente a necessidade da construção e desenvolvimento do projecto curricular de turma” (Ent.2, A6).

O formador da acção sobre Novas Tecnologias mostra-se mais reticente na resposta, porque, apesar de responder de forma afirmativa, considera que nem todos os professores tiram proveito da formação contínua, por ainda haver muitos professores que frequentam as acções de formação apenas para progredirem na carreira. O formador da acção sobre Educação para a Cidadania considera que a formação que desenvolve dá um forte contributo no desenvolvimento de competências nos professores para serem decisores curriculares.

“Eu nesse aspecto fiquei muito satisfeito com a minha acção de formação porque uma acção de formação de Educação para a Cidadania é justamente para fazer lembrar aos professores que mais do que professores são cidadãos e que têm um papel importante enquanto decisores na construção dos projectos curriculares e dos projectos educativos” (Ent.4, A6).

Em relação à articulação existente entre a formação e os projectos educativos e curriculares das escolas, na acção sobre o PCT essa articulação parece ter sido mais evidente porque a formadora afirma que os professores trouxeram os planos de actividades e os PCE que tinham sido elaborados nas suas escolas para o espaço de formação, no sentido de reflectirem e debaterem sobre eles.

“Questionámos a sua articulação à luz de uma abordagem integrada do currículo (...). Utilizámos guiões comuns, que, depois, eles adaptaram a essa realidade própria (...). Conseguimos trabalhar com muitas das perspectivas que foram apresentadas, havendo um ajustamento muito maior entre os planos de actividades e os projectos”; “...sentimos que a grande vontade dos professores era a construção dos projectos curriculares de turma e, então, enveredamos para aí as nossas orientações...” (Ent.2, B6).

O formador da acção sobre Novas Tecnologias afirma de forma peremptória que quem tem que fazer essa articulação é o Centro. No entanto, considera que aceita todas as propostas dos professores.

«Nós preferíamos que as propostas de trabalho surgissem da prática. Normalmente não surgem, mas há uma preocupação nesse sentido. Agora, a nossa preocupação inicial não é essa porque nós não podemos articular os conteúdos e os objectivos de uma acção com os projectos das escolas de todo o concelho, terá que ser feito individualmente. Nesta formação, houve pouca articulação entre os projectos das escolas (...). Normalmente, utilizávamos o PowerPoint, que é um programa que se destina a fazer apresentações (...). As próprias pessoas conseguem fazer uma aplicação multimédia com alguma disponibilidade e, normalmente, utilizavam para desenvolver os temas do projecto educativo, como a reciclagem, a protecção do meio ambiente, as espécies em risco...” (Ent.3, B6).

O formador da acção sobre Educação para a Cidadania considera que a formação serviu para que os professores pudessem reformular os projectos e pensar já no ano lectivo seguinte, porque a formação decorreu durante o mês de Junho.

Em relação aos efeitos da formação contínua nas práticas educativas, a formadora da acção sobre o PCT responde de forma afirmativa, mas acentua que esses efeitos não têm uma concretização fácil nem imediata, devido aos constrangimentos que existem.

“Eu penso que há esse investimento, há essa tentativa, o que não quer dizer que seja uma concretização fácil e muito menos imediata. Existem muitos constrangimentos que se prendem com a cultura de dependência em que os professores foram socializados, com o funcionamento e a organização das escolas” Ent.2, C6).

O formador da acção sobre Novas Tecnologias afirma que há professores que transferem o que aprenderam na formação para a prática educativa, mas que outros professores, não efectuam essa transferência de conhecimentos. Diz verificar este facto, através do *feedback* que tem quando orienta a acção de aprofundamento.

“Muitos professores chegam lá num estado quase inicial. Chegam lá, à acção de aprofundamento, com uma base muito reduzida, muito mais reduzida do que aquela que saíram na primeira acção. O que prova que, de facto, eles não utilizaram...”; “Agora, há outros, há um conjunto de professores que pode chegar aos 50% que as utiliza. Portanto, há um conjunto de professores que não utiliza, há um outro que passou a utilizar e outro que já utilizava antes e que continuou a utilizar depois. Agora, os conhecimentos aprofundam-se na sala de aula com a utilização (...). E quem não conseguir acompanhar, quem não conseguir actualizar ao longo do tempo alguma coisa, perde completamente o fio à meada e, normalmente, entra em desânimo e não utiliza mais.”; “Acho que a formação não faz sentido se não tiver uma aplicação prática. Nós, quando estamos a oferecer formação, é sempre com a perspectiva de melhorar a prática da sala de aula...” (Ent.3, C6).

Este formador, apesar de afirmar que existe uma parte significativa de professores que não utiliza as novas tecnologias no contexto educativo, considera que com os restantes professores a formação tem efeitos na prática pedagógica. O formador da acção sobre Educação para a Cidadania também considera que o efeito da formação contínua nas práticas educativas depende dos professores.

“Eu não tenho a mínima dúvida que em alguns professores tem efeitos, sobretudo naqueles professores que são bons profissionais (...). Agora, é evidente que esta mudança das atitudes pode não ser logo, pode ser mais um conhecimento que fica incorporado na pessoa mas que depois com o tempo e à medida que as circunstâncias o proporcionarem vai tentar mudar as suas atitudes” (Ent.4, C6).

O olhar dos formandos

Relativamente às influências da formação contínua no desenvolvimento de comportamentos nos professores do 1º ciclo para serem decisores curriculares, uma formanda da acção sobre PCT considera que a formação ajudou a adquirir competências para saber conceber um projecto, embora de forma muito individualizada.

“No ponto de vista de saber estruturar um projecto, penso que sim, ficamos com competências para isso e eu, pessoalmente, ganhei essas competências, o que sei aprendi com a formação que procurei. (...) Sinceramente, eu acho que a formação contribui, mas de uma forma muito personalizada, ou seja, cada um desenvolve a sua competência, fica muito contente e muito entusiasmado, quando chega ao grupo, no 1º ciclo penso que é muito difícil (...). Penso que individualmente temos capacidade para o fazer, mas ainda não sabemos mobilizar os professores para o trabalho de grupo nas escolas” (Ent.5, A6).

O segundo entrevistado desta acção também responde de forma afirmativa, ao considerar que as acções de formação desenvolvem competências nos professores, apesar de não partirem das necessidades das escolas.

“Disso, não tenho dúvidas.”; “Elas valorizam os professores, desenvolvem competências, não têm muito a ver com a prática, ou seja, não partem das necessidades do terreno” (Ent.7, A6).

Uma formanda da acção sobre Novas Tecnologias, apesar de ser de opinião que algumas pessoas ainda frequentam a formação pelos créditos, considera que, ultimamente, as pessoas querem adquirir conhecimentos para poderem concretizar projectos específicos. A segunda entrevistada desta acção referindo-se ao contexto educativo onde exerce funções explicita que a formação tem contribuído para que haja um envolvimento de toda a comunidade educativa no projecto que desenvolve. Procura formação e considera que essa formação tem ajudado no desenvolvimento desse projecto.

As formandas da acção sobre Educação para a Cidadania têm opiniões divergentes das entrevistadas anteriores ao responderem de forma negativa a esta questão. Na sua óptica, a maior parte dos projectos realizam-se para se cumprir as exigências da administração central, não tendo a formação influência no desenvolvimento de atitudes nos professores para serem decisores curriculares.

“Os projectos fazem-se porque têm que se fazer, salvo raras excepções” (Ent.9, A6); “Eu penso que não. Sinceramente penso que não, porque os professores acabam por fazer essas acções mas, depois, não transpor para o dia a dia, para a prática” (Ent.10, A6).

No que se refere à articulação entre a formação e os projectos educativos e curriculares dos formandos, os entrevistados da acção sobre PCT têm opiniões divergentes. Enquanto que uma formanda considera ter havido alguma articulação, o segundo entrevistado afirma que só muito pontualmente é que essa articulação acontece, devido à impossibilidade de contextualizar uma formação participada por professores de escolas muito diferentes.

“Exacto, nós tivemos oportunidade de (...), a partir de guiões que nos foram fornecidos fazer a avaliação do nosso trabalho na escola. Chegamos mesmo a levar os nossos projectos educativos (...). Fez-se essa articulação, porque os professores disseram qual era o tema que estavam a trabalhar na escola.”; (Ent.5, B6); “Portanto, este feedback só muito pontualmente é que tem acontecido. Porque no geral, a acção de formação é passada no Centro de Formação ou na sala onde ela se dá. Até porque os professores são de diversas escolas, portanto, não se pode contextualizar uma acção de formação.”; “Porque esta acção de formação com diversos professores de diversas escolas, (...) eram sempre mais de dez, (...) com vários níveis de ensino e que cobriam todo o concelho, portanto, não se pode contextualizar.”; “Houve um pedido dos projectos, uma abordagem à forma como os projectos estavam feitos e não houve aqui uma passagem para o terreno (...), nem tão pouco a caracterização (...). Não houve ligação do terreno com a escola A, B ou C. Limitou-se, pura e simplesmente a receber os projectos, a analisá-los e a emitir uma opinião sobre esses projectos” (Ent.7, B6).

As formandas da acção sobre Novas Tecnologias manifestam opiniões opostas. Enquanto que uma entrevistada considera que houve alguma articulação com o trabalho de muitas

colegas, a segunda formanda entrevistada afirma que durante a acção não houve qualquer articulação entre as actividades desenvolvidas no contexto escolar e no contexto formativo.

"Havia colegas que, realmente, traziam muitas questões para projectos que queriam desenvolver e que eles ajudaram" (Ent.6, B6); "...não foi feita essa articulação. Nós aproveitamos os conhecimentos para depois, mas na acção não houve articulação com os projectos" (Ent.8, B6).

As formandas da acção sobre Educação para a Cidadania também são unânimes em considerarem que não existiu articulação entre a formação e os projectos escolares. Uma entrevistada acentua esta ausência de articulação das actividades desenvolvidas, referindo-se a uma actividade realizada na formação.

"O único trabalho que fizemos relacionado com a escola foi esse de analisarmos os manuais utilizados e descobrir quais os conteúdos dos manuais que tinham a ver com a Educação para a Cidadania" (Ent.9, B6).

No tocante aos efeitos da formação contínua nas práticas educativas, os formandos são unânimes em responder de forma afirmativa, ao expressarem o seguinte:

"Sim, eu não conheço outra forma de me actualizar (...), não há outra forma de podermos mudar as nossas práticas de uma forma fundamentada. E acho que, neste momento, a formação é a resposta possível."; "Poderá surtir mais efeito nas práticas se for uma modalidade mais centrada naquele grupo, naquele local, aí sim, aí acredito. Agora como foi nesta acção, em que cada professor se inscreve independentemente do local em que está a trabalhar, penso que assim acaba por não surtir grande efeito (...). Esta formação foi essencial, e eu neste momento posso dizer que as escolas onde me encontro ligada, têm projectos que foram estruturados com uma orientação que resultou desta formação que tive com os guiões que realizamos (...). Na prática esta acção foi fundamental."; "Esses guiões serviram para que eu como professora, tivesse uma certa estrutura, uma certa orientação para, a partir dali, poder organizar um currículo na turma com um grupo específico." (Ent.5, C6); "Quando as pessoas vão para alguma acção de formação, estão sempre, objectiva ou subjectivamente, a retirar algo que, numa ou noutra situação, vão adaptar. Salvo algumas acções de formação, como a Matemática, as áreas de Expressões e outras, Estudo do Meio, em que pode até haver quase uma ligação directa entre aquilo que se aprendeu e aquilo que é aplicado. As outras são um background que nos dão um suporte para determinadas situações que também precisamos. (...) para, numa ou noutra situação, a gente ter uma atitude mais correcta e dinamizar melhor o processo de ensino-aprendizagem." (Ent.7, C6); "Isso sem dúvida. Até porque eu quando procuro a formação contínua não é pelos créditos, mas para me valorizar e, valorizando-me a mim, valorizo o ambiente de trabalho. Portanto, acho que há uma ligação, portanto, se eu procurar formação, o que eu aprender vai ser sempre transmitido, de alguma maneira, nas minhas atitudes, nas minhas palavras ou em tudo o que eu consiga transmitir." (Ent.8, C6); "Isto tem sempre alguma influência, há sempre um bocadinho que fica cá e isso vai influenciar a prática." (Ent.9, C6); "...em termos pessoais, a formação tem ajudado imenso. Há sempre um contributo novo, há sempre alguma coisa que se acrescenta à nossa experiência e à forma como lidamos com os alunos."; "Tem contribuído para melhor" (Ent.10, C6).

Uma entrevistada refere-se com entusiasmo à forma como transportava para a sala de aula os conhecimentos da formação de uma forma directa, ao explicitar o seguinte:

"Eu quando saía da acção de formação, antes que me esquecesse, ensinava aos alunos aquilo que eu sabia. Aquilo que eu sabia transmitia. Acho que os que os miúdos estão mais atentos a estas aprendizagens do que à matéria dos manuais. Quando eu dizia o que tinha aprendido no dia anterior eles adoravam e neste momento, tenho a certeza que eles sabem mais do que eu" (Ent.6, C6).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

Os formadores e a maior parte dos formandos entrevistados revelam posições coincidentes, ao considerarem que a formação contínua tem influência no comportamento de alguns professores do 1º ciclo para serem decisores curriculares. Neste sentido, a formadora da acção sobre PCT considera a formação contínua como uma das principais prioridades para preparar os professores para a reorganização curricular e que, actualmente, existem muitos professores que constroem projectos adequados à realidade dos contextos educativos onde trabalham, por estarem, realmente, motivados. Afirmar que esta motivação é sentida, principalmente, pelo corpo docente estável que existe nas escolas. Esta formadora considera que a formação tem influência ao nível da comunicação entre os professores, da realização de um trabalho colaborativo e de uma avaliação de qualidade; competências necessárias à concepção e desenvolvimento de projectos curriculares adequados a cada contexto educativo. No entanto, o formador da acção sobre Novas Tecnologias e alguns formandos, apesar de responderem de forma positiva, revelam-se um pouco reticentes perante esta questão. Enquanto que o formador manifesta que nem todos os professores são influenciados pela formação, pelo facto de ainda existir quem frequente formação apenas para obter créditos para progredir na carreira, uma formanda acentua que, apesar de considerar que o que aprendeu a nível da concepção e concretização de projectos foi com a formação contínua, o desenvolvimento dessas competências é realizado de forma muito individualizada, pelo que se torna difícil de concretizar com um grupo de professores da mesma escola ou agrupamento, que não participou na mesma formação.

O discurso desta entrevistada revela-nos que a tradição mais forte parece ser a do individualismo e das decisões solitárias, sendo a formação encarada como um bem individual, em detrimento do seu valor colectivo, isto é, da sua aplicação no contexto educativo como um benefício colectivo. Ora, todos sabemos que os projectos educativos e curriculares que agora há que decidir, concretizar e avaliar têm que ser projectos colectivos, para os quais é necessário inverter esta perspectiva de formação. A este propósito Leite e Fernandes (2002: 10), evocam que “não nos podemos deixar cair na tentação de acreditar que a formação que responde aos interesses particulares e individuais dos professores, só por si, induz uma mudança de mentalidades que leve à transformação da escola e, com ela, do próprio sistema”, por isso, é necessário “que a formação se centre na instituição escolar e na forma como o colectivo de professores concretiza a educação dos alunos” (*idem*).

Um entrevistado também considera que apesar da formação valorizar os professores e desenvolver competências, ainda não parte das dificuldades do “terreno”. Esta dificuldade

parece relacionar-se com o obstáculo apontado por este formando em realizar acções nas modalidades de oficina de formação ou círculo de estudos de forma contextualizada, num concelho onde o corpo docente de cada escola é muito reduzido. Na nossa perspectiva, este problema aponta para a inoperacionalidade que decorre das acções não serem projectadas para grupos que trabalham em conjunto, o que leva à diluição de alguns efeitos da formação.

No entanto, também verificamos a existência de posições opostas nas descrições efectuadas pelas formandas da acção sobre Educação para a Cidadania, ao revelarem que a formação não tem qualquer influência no desenvolvimento de competências nos professores para serem decisores curriculares e afirmarem de forma peremptória que, geralmente, os projectos se fazem “porque têm que se fazer” e que os professores não aplicam na prática educativa os conhecimentos adquiridos na formação. Estas entrevistadas, apesar de manifestarem que a formação tem efeitos nas práticas educativas, revelam claramente a falta de autonomização e de motivação na realização de projectos adequados à população com quem trabalham.

Na organização e no desenvolvimento da formação parece não existir uma preocupação do Centro nem dos formadores em articular a formação com os projectos educativos e curriculares das escolas dos formandos. Parece-nos, pois, que esta articulação apenas foi iniciada na acção sobre PCT, pelo facto da formadora explicitar que os projectos curriculares e os planos de actividades das escolas dos formandos, serviram de instrumento de análise durante a formação. O formador da acção sobre Novas Tecnologias nem manifesta essa necessidade, ao expressar de forma categórica que, apesar de alguns professores fazerem alguma articulação, a sua preocupação inicial não é essa, porque não pode articular os conteúdos de uma acção com os projectos das escolas de todo o concelho. Este relato revela uma vez mais a dificuldade em concretizar-se uma formação contextualizada, também apontada por este formador ao dar preferência à modalidade de oficina de formação.

As posições de 50% dos formandos divergem das opiniões expressas, ao enunciarem a existência de alguma articulação durante a formação, ainda que de forma muito pontual. Neste sentido, enquanto que uma formanda da acção sobre PCT considera ter havido alguma articulação, devido à análise que foi efectuada aos planos e projectos escolares; o segundo formando desta acção considera que essa articulação só foi efectuada de forma muito pontual, pelo facto dos professores pertencerem a escolas muito diferentes, o que impossibilitou a contextualização da formação e pela falta de tempo em fazer essa articulação. Por isso, segundo este entrevistado, houve apenas uma análise dos projectos, mas não houve qualquer ligação com as escolas dos formandos; ou seja, não houve uma passagem dos conteúdos da formação para o “terreno”. Na acção sobre Novas Tecnologias, embora o formador afirme que não tem a

preocupação de fazer essa articulação, uma formanda manifesta que houve alguma articulação com o trabalho das colegas que revelavam ter mais conhecimentos de informática.

Posições opostas revelam as restantes entrevistadas, ao considerarem que essa articulação não foi efectuada durante a formação. Esta linha de actuação é oposta ao desafio da formação contínua enunciado por Nóvoa (1995: 29), com o qual concordamos, quando afirma que esse desafio “consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas”.

No tocante aos efeitos da formação contínua nas práticas educativas, apesar dos formandos considerarem que a formação contínua tem efeitos nas práticas educativas, os formadores e a directora condicionam esses efeitos. A directora acentua que não é fácil mudar as práticas dos professores de um momento para o outro, mas que é possível que, a longo prazo, haja alguma mudança nas práticas educativas, se os professores as quiserem mudar. Fullan e Hargreaves (2001: 34) confirmam esta posição, ao afirmarem que “por mais nobres, sofisticadas e iluminadas que possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas não terão quaisquer efeitos se os professores não as adoptarem na sua própria sala e não as traduzirem em práticas de ensino eficazes”.

Neste sentido, a formadora da acção sobre PCT considera que esses efeitos não têm uma concretização fácil nem imediata, devido aos constrangimentos relacionados com a cultura de dependência em que os professores foram socializados e com o funcionamento e organização das escolas. Os restantes formadores também condicionam esses efeitos ao considerarem que só se fazem sentir em alguns professores. O formador da acção sobre Novas Tecnologias acentua que quando orienta formação é sempre nessa perspectiva, mas reconhece que existe uma parte significativa de formandos que não utiliza o que aprendeu na formação. O formador da acção sobre Educação para a Cidadania manifesta opinião coincidente com os formadores anteriores, ao considerar que esta mudança de atitudes não é imediata, ficando os conhecimentos adquiridos “incorporados” em cada formando, os quais servirão para que este possa mudar as suas práticas à medida que as circunstâncias o proporcionem.

Enquanto que uma formanda da acção sobre PCT considera que não há outra forma de poder mudar as práticas educativas de forma fundamentada, o segundo entrevistado expressa que quando os professores participam na formação aprendem sempre alguma coisa que mais tarde irão adaptar às suas práticas, e que em algumas áreas pode até haver uma aplicação quase directa dos conhecimentos adquiridos na formação, sobretudo nas áreas curriculares específicas. Os restantes formandos também expressam que a formação tem sempre algum efeito na sua valorização pessoal e profissional e, por isso, vai influenciar as práticas que desenvolvem. Pelo exposto, embora a directora não se revele muito positiva e os formadores se

manifestem um pouco reticentes, os formandos manifestam claramente que a formação contínua tem efeitos nos modos como desenvolvem o currículo.

V-3-7. Propostas de melhoria da formação

O olhar da directora

As propostas enunciadas pela directora para melhorar a organização e o desenvolvimento da formação do Cinfor relacionam-se com a autonomia na acreditação da formação. A directora afirma que se não tivesse de cumprir prazos, na data da entrevista poderia incluir uma acção de formação que fosse solicitada por alguma escola ou grupo de professores e que, nesse momento, não estava acreditada. Apesar desta dificuldade, a directora reconhece que tem que haver uma certa regulação, a nível da acreditação das acções. Mas, em seu entender, o papel do CCPFC deveria sofrer algumas alterações, ao nível da autonomia concedida aos Centros de Formação.

“Eu penso que o papel do CCPFC não é muito enriquecedor para a formação continua, devia de dar uma volta.”; “Eu penso que é necessário alterar o processo de acreditação e a dependência dos Centros ao Conselho Científico. Penso que as Comissões Pedagógicas podiam desempenhar um papel mais activo a nível da acreditação das acções, embora houvesse necessidade de uma regulação, mas não tão dependente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.”; “Os timings estão um pouco desajustados à realidade e eu penso que a Comissão Pedagógica poderia, com algumas referências, substituir o Conselho Científico na acreditação das acções de formação, porque a Comissão Pedagógica é constituída pelos representantes das escolas associadas. (...) são as pessoas com um perfil mais adequado para ver se aquele projecto serve para a escola, serve para os professores (...), conhecem melhor a realidade” (Ent.1, A7).

O olhar dos formadores

A formadora da acção sobre o PCT considera que a formação que organiza e desenvolve poderia ter benefícios se existisse acompanhamento nas escolas, das actividades que se relacionam com os conteúdos da formação, ao enunciar a necessidade de um trabalho de “assessoria” para acompanhar o desenvolvimento dos projectos nas escolas. O formador da acção sobre Novas Tecnologias refere-se à necessidade de realização de turmas homogéneas, ao propor a necessidade de maior rigor ao nível dos “pré-requisitos” de entrada, podendo ser a selecção dos formandos para cada turma efectuada a partir de uma entrevista prévia. Considera que esta selecção facilitava a organização e o desenvolvimento da acção.

“Isso podia facilitar a nível da prossecução da própria acção, de atingir os objectivos. Era muito mais fácil organizar a acção com professores que estivessem ao mesmo nível e era muito melhor para todos porque, normalmente, quando começamos no nível de iniciação, os que já sabem alguma coisa não se interessam. Se vamos começar por um nível mais avançado, há quem não perceba. Tem que existir aqui um ponto de equilíbrio. E o único ponto de equilíbrio que existe é dar mais atenção àqueles que não sabem” (Ent.3, M7).

O formador da acção sobre Educação para a Cidadania faz algumas propostas que se relacionam com a necessidade de planificação da formação pelas escolas ou agrupamentos, integrada no plano de actividades, sendo essa planificação efectuada por um período de três anos, para possibilitar o acompanhamento dos projectos.

“Agora, na minha opinião, a formação deveria fazer parte da escola, a escola deveria ter um plano de formação (...) e eram as escolas que deveriam arranjar formadores para orientar determinada formação, (...) à qual os professores não poderiam faltar. Portanto, no meu ponto de vista, a formação devia fazer parte do plano de actividades de cada escola.”; “...agora, é evidente que isto implicaria outras questões como haver transparência nos processos, haver uma partilha de responsabilidades entre os vários órgãos, para fazer com que os professores participassem activamente nesta questão da formação (...) o que não quer dizer que os Centros de Formação não possam continuar a ter o papel que têm.” (Ent.4, D7); “...a formação é pensada para o dia de amanhã e não devia ser, devíamos pensar numa formação mais a longo prazo, percebendo que há determinadas questões que têm que ser trabalhadas, pensadas e reflectidas a longo prazo e não num plano que todos os anos se altera, onde também os professores são diferentes. A formação devia ser pensada por um período de três anos, porque é o período dos projectos” (Ent.4, O7).

O olhar dos formandos

Para melhorar a organização e o desenvolvimento da formação, os formandos entrevistados também fazem diversas propostas. Neste sentido, um entrevistado considera necessário a concepção de projectos de formação contextualizados e sua concretização ao longo do ano de forma sistemática, ao propor que a formação seja realizada em módulos para serem concretizados ao longo do ano, com um acompanhamento sistemático nas escolas, efectuado pelos formadores.

“Agora, se me dissessem que, se calhar, valeria mais a pena fazer esta acção em três vezes o que foi feito nesta, ou em quatro, em módulos, (...) em que as pessoas faziam um, depois no outro ano podiam fazer outro e podiam fazer outro a seguir, integrados em qualquer uma das temáticas (...), portanto, parece-me que era mais lógico fazer as acções de formação por módulos.”; “Mas, pelo menos, aquilo que eu dizia há pouco, era a acção ser repartida e poder aprofundar mais cada um dos conteúdos.”; “...porque, de facto, nós em tão pouco tempo não tínhamos possibilidade de fazer um levantamento, de partir para uma elaboração de um projecto curricular de turma, de analisar e de avaliar esse projecto. Portanto, as formadoras serviram-se dos meios que tinham para, de algum modo, dar algumas pistas aos formandos. Como digo, para as horas que foram, as vinte e cinco horas, não me parece que fosse possível aprofundar mais qualquer um dos temas que foi apresentado. Tinha que ser passado, como se costuma dizer, como o gato pelas brasas” (Ent.7, E7).

Além desta proposta, este entrevistado também considera que a existência de acompanhamento nas escolas das actividades que se relacionam com os conteúdos da formação, também iria beneficiar a organização e o desenvolvimento da formação, possibilitando a sua adequação às necessidades das escolas e dos professores.

“Eu penso (...) que se devia, ou por concurso ou por currículo (...) criar, a nível distrital, um grupo de formadores nas diversas áreas (...) para, durante todo o ano, fazer acções de formação em cada concelho de modo a que existisse continuação e em que as pessoas pudessem optar por módulos de formação. Esse grupo (...) teria uma ligação às escolas e às Universidades da área, que lhe davam apoio e teria um trabalho no terreno. Portanto, faria um acompanhamento no terreno e ia beber as últimas informações teóricas (...) com os investigadores. Portanto, em termos práticos, eu penso (...)

que era possível criar uma formação que fosse mais perto das necessidades, e mais de acordo com a disponibilidade dos formandos” (Ent.7, G7).

Uma formanda sugere a existência de assessorias para organizar a formação, ao afirmar que se existisse uma “pressão exterior” à escola para que esta se mobilizasse no sentido de organizar as suas propostas formativas e “obrigasse” todos os professores de cada escola a trabalhar em conjunto nessas propostas, seria mais vantajoso. Da forma como decorrem muitas acções em que cada professor pode seleccionar a temática de forma arbitrária, considera que a formação não provoca os efeitos desejados.

“...cada um tendo a possibilidade de ir para o curso que quer, para a modalidade que quer, evolui pessoalmente, mas não cria a cultura do grupo, a que está ligado, o que faz com que o local e o destinatário final, que era o aluno e a escola, acabem por só indirectamente receber os ecos da formação, directamente não se sente. Eu só acredito na formação centrada na escola” (Ent.5, N7).

A formanda da acção sobre Novas Tecnologias, que não concordou com as metodologias adoptadas, também sugere a realização de turmas homogéneas, como o seu formador.

“Uma coisa que me marcou nesta formação (...) era que, quando houvesse uma acção de formação, inicialmente devia ser feito um diagnóstico para ver o que cada um sabia, para irmos para ali todos no mesmo patamar. E, se fôssemos colocados em turmas diferentes conforme os conhecimentos que tínhamos, era provável que, no fim da acção, nós tivéssemos um êxito maior.”; “Fazia uma espécie de selecção a nível de conhecimentos (...) e depois, serem distribuídas as pessoas por grupos, para que os que tivessem mais dificuldades fossem crescendo, de modo a que toda a gente, no fim, soubesse alguma coisa”. (Ent.6, M7).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

Para melhorar a organização e o desenvolvimento da formação, verificamos existirem algumas posições semelhantes entre formadores e formandos no que se refere à necessidade de acompanhamento nas escolas das actividades que se relacionam com os conteúdos da formação e de realização de turmas homogéneas, no caso das novas tecnologias. Neste sentido, a formadora da acção sobre PCT e os formandos desta acção referem-se à necessidade de assessorias na organização da formação e no acompanhamento no contexto educativo das actividades relacionadas com os conteúdos da formação. Para isso, um formando propõe que a formação seja organizada em módulos concretizados ao longo do ano, para que haja tempo de contextualizar essa formação e aprofundar mais os seus conteúdos. Se assim fosse, o entrevistado considera que na acção que realizou poder-se-ia fazer um levantamento das necessidades, elaborar o PCT, concretizar e fazer a sua avaliação.

Na nossa perspectiva, a necessidade de acompanhamento nas escolas enunciada por estes entrevistados, também se relaciona com a carência verificada no campo da avaliação da relação entre a formação e os seus efeitos nas diversas situações profissionais, dado que não existe qualquer responsabilização de transferência de conhecimentos e experiências da formação, nem qualquer avaliação dos efeitos da formação nas práticas educativas. Para haver esse

acompanhamento, o formando referido da acção sobre PCT, sugere que era necessário que se seleccionasse um grupo de formadores em diversas áreas para orientar acções de formação ao longo do ano, os quais faziam também, um trabalho no “terreno” de apoiar os professores na concretização dos conhecimentos adquiridos na formação e tinham uma ligação às Universidades da área para poderem adquirir os conhecimentos teóricos necessários à sua actividade de formadores e assessores externos. A formanda que valoriza o apoio de assessores externos revela esta necessidade para que os professores de cada escola trabalhem em conjunto e se desenvolva uma formação centrada na escola. Parece-nos, pois, que estas assessorias são visualizadas como amigos promotores da mudança, em quem podem confiar e partilhar os receios e as dificuldades. Na nossa perspectiva, as propostas apresentadas por estes entrevistados implicam que as duas instituições (Escola e Centro de Formação) trabalhem em unísono, através de um trabalho contínuo dos formadores, para que se concretize uma colaboração mais activa, quer seja na identificação dos problemas, quer na aplicação e avaliação dos dispositivos de formação, num trabalho de parceria.

A necessidade de existência de maior rigor a nível da selecção dos formandos para que as turmas sejam mais homogéneas é uma proposta efectuada pelo formador e uma formanda da acção sobre Novas Tecnologias, para que os participantes de cada turma possuam o mesmo nível de conhecimentos. Pelo exposto, é notória a insatisfação sentida pela formanda e formador, relativamente à discrepância de conhecimentos existentes na turma, devido à dificuldade do formador em responder a necessidades heterogéneas dos professores. Esta incursão sobre a homogeneidade docente induz-nos no caminho da uniformidade da aprendizagem, em que os objectivos, conteúdos e experiências são definidos de igual forma para todos; ou seja, conduz-nos à ideia de promover uma aprendizagem unívoca, não respeitando a heterogeneidade de conhecimentos e não se estruturando de forma a responder a essa heterogeneidade.

Nas propostas enunciadas, também se revelam posições divergentes entre os relatos dos entrevistados. Neste sentido, a directora propõe maior autonomia na acreditação da formação. Para isso, considera que as Comissões Pedagógicas podiam desempenhar um papel mais activo na acreditação das acções, se lhes fosse dada maior autonomia pelo CCPFC. Segundo a directora, se não houvesse necessidade de cumprir os prazos de acreditação das acções, o Centro poderia responder melhor às necessidades das escolas associadas e dos professores. Pelo exposto, os mecanismos de decisão do Cinfor parecem fortemente estruturados pelas estratégias que marcam as políticas de acreditação concebidas pelo CCPFC. Campos (2002: 95) também considera que a acreditação devia ser apenas “das entidades e não das acções”, deixando, assim, de haver necessidade de acreditar acções de formação. Este discurso

direcciona-se para a necessidade apontada pela directora, ao propor maior autonomia do Centro para acreditar as suas acções.

O formador da acção sobre Educação para a Cidadania também enuncia uma posição divergente das anteriores, ao considerar necessária a planificação de formação por todos os professores, para que todas as escolas tenham mais responsabilidade na formação dos seus profissionais, à qual estes não poderiam faltar. O formador considera que esse plano de formação deve ter a duração de três anos, para coincidir com o período dos projectos.

Como podemos verificar, é vasto o leque de obstáculos enunciados pelos entrevistados, que afectam a organização e o desenvolvimento da formação contínua. Esperamos, pois, que o novo regime de concursos e a criação de agrupamentos de escolas neste concelho favoreçam, num futuro próximo, a estabilidade docente e a responsabilização colectiva na construção da formação, de forma a minimizar alguns dos obstáculos apontados e rentabilizar de forma mais eficiente os recursos humanos e financeiros que ao longo destes dez anos se têm disponibilizado em prol da formação contínua de professores.

V-4. DINÂMICAS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO OLHAR DO DIRECTOR, FORMADORES E FORMANDOS DO CINOVA

Para tentarmos compreender as vivências dos actores do CinoVA no processo de construção e desenvolvimento da formação contínua, relativamente às dimensões e categorias que criámos, efectuamos, num primeiro momento, a organização dos discursos desses actores, para, num segundo momento, cruzarmos as suas posições em torno de cada uma das dimensões e categorias, como procedemos na análise dos discursos dos actores do Cinfor. Também aqui, destacamos as dimensões e as frases que apontam para as categorias que definimos.

V-4-1. Impacto da reorganização curricular na organização, procura e desenvolvimento da formação

O olhar do director

Relativamente às razões que mobilizam os professores do 1º ciclo na procura de formação, o director expressa que essa procura se relaciona com áreas que são “emergentes”, isto é, com áreas que surgem com determinadas mudanças, para as quais os professores não se sentem preparados e com a necessidade de resolver problemas que surgem no contexto educativo.

“...em áreas que vão ter de trabalhar pela primeira vez, ou se houve uma mudança nessa área e as pessoas não se sentem à vontade e procuram formação nessa área. Foi o caso da reorganização curricular, o caso das tecnologias de informação que as pessoas querem utilizar pedagogicamente. (...) nas tecnologias o que fazemos é, também, na perspectiva da aplicação pedagógica na sala de aula, assim como no contexto da reorganização curricular, do projecto, do Estudo Acompanhado. Não pretendemos ensinar a tecnologia pela tecnologia (...), as pessoas querem começar a trabalhar as tecnologias de informação e comunicação no ponto de vista pedagógico e tendo dificuldades também recorrem ao Centro. Depois, também acontece que, muitas vezes, as pessoas procuram formação quando aparece qualquer problema na sua escola, como por exemplo, uma disciplina mal classificada. Portanto, são estas as três razões que mobilizam os professores: quando há problemas emergentes, quando há alguma mudança, ou, muitas vezes, quando há algum problema que surja nessa escola ou nesse agrupamento” (Ent.11, A1a).

Segundo o director, as temáticas mais procuradas por parte dos professores do 1º ciclo, incidiram mais nas áreas das tecnologias e depois em áreas da reorganização curricular. No âmbito da reorganização curricular, foi mais procurada a temática sobre PCE e PCT. Por isso, considera que a reorganização curricular teve efeitos na procura de formação.

“Eu posso dizer que houve, de facto, algum impacto porque houve muitas pessoas preocupadas com a reorganização curricular, a solicitar formação nessa área, fundamentalmente na área do PCE e do PCT.”; “...na temática da reorganização curricular, nós em 2002 fizemos 15 turmas, também para o 1º ciclo. Todas solicitadas pelas escolas, ou pelos agrupamentos, ou por grupos de docentes.”; “Além das turmas de Estudo Acompanhado, fizemos 3 turmas de PCE e PCT, fizemos 5 turmas de Metodologia de Projecto e mais 1 turma de Formação Cívica e não estou a entrar nas Tecnologias porque é um trabalho que já vem de trás, de se fazer muito investimento” (Ent.11, A1b).

No que se refere à organização das ofertas de formação pelo Centro, o director explicita que em termos da construção da formação são todos actores: os docentes, os órgãos de gestão da escola, a Comissão Pedagógica do Centro, o Director do Centro e os formadores. As modalidades existentes resultam de um consenso alargado entre todos esses actores.

"Portanto, os docentes propõem uma modalidade, eu vejo se essa modalidade é adequada aos conteúdos, ao problema que eles querem trabalhar, se sim, muito bem. Depois entra o formador, se este também concorda com isso, depois é levada à Comissão Pedagógica para ser pedida a acreditação dessa acção. É assim que se pretende, o que não quer dizer que sempre seja porque há escolas que vão mais avançadas que outras; isto é, pretende-se que toda a formação seja construída por todos, porque todos somos actores" (Ent.11, B1a).

Para nos esclarecer dos motivos da diversidade de modalidades existente, o director justifica que há pouca formação na modalidade de curso de formação porque esta modalidade não se adequa ao projecto de formação que pretende desenvolver no Centro.

"Porque o curso não se adequa a este projecto de formação que nós pretendemos levar a cabo, porque o curso é centrado no formador, centrado em determinados conteúdos que o formador desenvolve tipo receita que não vão ao encontro dos problemas existentes, são desenvolvidos na perspectiva do formador, e nós temos que partir das necessidades das escolas e dos docentes colectivamente. Para o Centro é muito mais fácil fazer formação na modalidade de curso de formação. Mas, no projecto de formação que tentamos seguir, se há um problema, um constrangimento numa escola como é que no decorrer da acção se pode actuar sobre esse problema na modalidade de curso? É impossível, só na modalidade de projecto ou de círculo de estudos ou de oficina e não há volta a dar se nós quisermos actuar naquele problema, temos que fazer a formação numa destas modalidades" (Ent.11, B1b).

Na perspectiva do director, existe resposta às especificidades dos professores do 1º ciclo, através da operacionalização dos planos de formação de cada escola e de um concurso existente há três anos, junto das escolas do 1º ciclo, denominado de "Net Concurso". O director refere-se a estas especificidades quando explicita como decorre este concurso.

"É um concurso que nós fazemos para os professores trabalharem com os seus alunos. Nós colocamos questões na Internet (...) e os alunos vão à página aqui do Centro ver qual é a pergunta, tratam aquilo, cada professor com os seus alunos, e depois respondem à pergunta através, também, da página da Internet. No fim do ano fazemos uma seriação, uma classificação das turmas para apurar o ano de escolaridade e no fim fazemos sempre qualquer coisa. (...) E isto ao fim e ao cabo, também é formação."; "...essa especificidade em relação aos professores do 1º ciclo é dada pela procura da formação das pessoas. As pessoas vêm aqui e dizem que querem fazer formação nesta área."; "...o plano que existe é a operacionalização dos planos individuais de cada escola e de cada agrupamento" "Existe uma formação que vai ao encontro das necessidades das pessoas e elas sentem-se satisfeitas" (Ent.11, C1).

Quanto às diferenças da formação organizada nos últimos três anos, o director enuncia que há uma diferença significativa nas temáticas de formação relacionadas com a reorganização curricular, ao ser concretizado um número elevado de formação sobre esta reorganização, para responder aos pedidos das escolas e dos agrupamentos. Por isso, afirma que houve uma mudança a nível das temáticas e também a nível das modalidades. As mudanças existentes também se relacionam com o número de acções realizadas, como já

verificámos na análise documental efectuada no capítulo anterior. O director confirma-nos esse aumento ao afirmar que o volume de formação aumentou.

O olhar dos formadores

Relativamente às razões que mobilizam os professores a participarem na formação, os formadores das acções sobre as TIC na sala de aula e os meios multimédia, consideram que a reorganização curricular teve influência na procura de formação nesta área.

“De qualquer forma, eu acho que a procura pela formação sobre as TIC após a reorganização curricular é evidente, reflectiu-se mais no 1º e 2º ciclo. Na minha opinião acho que houve uma maior consciencialização dos professores, a reorganização veio falar mais nas TIC, veio tocar mais nessa temática. (...) a reorganização veio dar mais ênfase e veio fazer sentir, veio tocar na necessidade.” (Ent.12, A1a); “...essa mudança foi originada pelas pessoas ao verem que esta reorganização curricular as obrigava a integrar as novas tecnologias e por isso, os professores também pediam mais formação nesta área e esta procura de formação vem tanto das pessoas que precisam de créditos como das que não precisam, mas que sentem que têm mesmo que saber alguma coisa porque também têm o computador na escola e nem sequer o sabiam ligar. A reorganização curricular teve reflexos na procura da formação, muitos professores começaram a estar mais motivados” (Ent.13, A1a).

No que se refere à organização e desenvolvimento de uma formação que dê resposta a especificidades dos professores do 1º ciclo, o formador da acção sobre as TIC na sala de aula também se refere ao “Net Concurso” e esclarece que é um concurso muito interessante porque motiva professores e alunos e implica um contacto permanente com as escolas do 1º ciclo.

“As actividades desse concurso dão-nos uma sensibilidade muito boa de como as coisas decorrem no 1º ciclo, ao passarmos pelas escolas, os colegas vão colocando questões, vão colocando dúvidas e nós, neste momento, temos uma percepção mais ou menos clara da aplicação da formação nas escolas. (...) Este projecto assistido na sala de aula foi um projecto aberto a todos os professores e o objectivo não era propriamente fazer uma formação técnica, visava claramente a integração das TIC na sala de aula, desenvolver conteúdos com apoio das TIC...” (Ent.12, C1).

No tocante às diferenças da formação organizada e desenvolvida pelos formadores, após a reorganização curricular, um formador entrevistado diz que começou a ter “cuidado” com a reorganização curricular porque muitos módulos de trabalho que desenvolve começaram a ser organizados e concretizados, mais na perspectiva do desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares. Por seu lado, uma formadora considera que a organização e o desenvolvimento das acções continuou a ser de igual modo, mas teve que responder a um número maior de professores interessados pela formação que orienta. Outra formadora revela que a reorganização curricular não teve qualquer reflexo na organização e no desenvolvimento da formação, ao afirmar com convicção que sempre sentiu que os professores precisavam de trabalhar em equipa, de reflectir e de questionar as práticas que desenvolvem. Por isso, na forma de orientar a formação considera que a reorganização curricular não teve reflexos porque

tudo aquilo que está preconizado nesta reorganização, já era uma prática que defendia e concretizava.

O olhar dos formandos

Alguns professores apontam algumas razões que os mobilizam a participarem na formação relacionadas com a reorganização curricular, ao considerarem que esta mudança teve influência na procura de formação.

“Teve realmente efeito na medida em que queria estar mais dentro da reorganização curricular, foi por isso a minha procura na formação. Procurei formação em novas tecnologias também para poder ensinar aqui às minhas crianças e pôr em prática com elas os meus conhecimentos.”; “Escolhi as TIC, é como eu te digo, porque eu tenho pouca formação em computadores (...) e gostava de aprender muito mais para transmitir os meus conhecimentos às crianças, para as poder orientar.” (Ent.15, A1a); “...como eu não tinha ampliado os meus conhecimentos em relação a esta temática, procurei desenvolvê-los e tentar da forma melhor possível concretizar tudo aquilo que eu precisava e esclarecer-me o mais possível. Porque para as escolas não veio informação muito clara e objectiva nesse sentido e eu procurei informar-me e, se possível, frequentar alguma acção que me desse uma elucidação para compreender melhor tudo isto, todas estas inovações da reorganização curricular.” (Ent.19, A1a); “...necessitava de fazer formação relacionada com a reorganização curricular para ter conhecimentos, para poder executar o Projecto Curricular de Turma” (Ent.20, A1a).

Contudo, verificamos que 50% dos formandos entrevistados refere que a participação na formação não se relaciona de forma directa com a reorganização curricular. Alguns destes entrevistados explicitam que as suas motivações na procura de formação se relacionam com a sua aplicação no contexto educativo.

“A reorganização curricular não teve a ver, eu, pessoalmente, é que sinto que preciso de saber mais sobre o computador e os meios multimédia para trabalhar com os miúdos; afinal que me adiantaria ter um computador na sala ligado à Internet se eu não o utilizasse ou nem sequer o deixasse utilizar? É por isso que eu procuro essas acções.”; “Portanto, as razões da minha procura de formação por estes temas é poder integrar e incluir os meios multimédia e a informática no trabalho diário com os alunos, dar outra resposta às necessidades das crianças de hoje...” (Ent.16, A1a); “...o que me motivou para procurar formação no âmbito das novas tecnologias foi o facto de me considerar uma analfabeta nesse campo e achar que as novas tecnologias actualmente invadem a nossa sociedade, e, muito particularmente, ao nível do ensino, penso que devemos estar todos preparados para poder acompanhar as crianças nessa área e que as novas tecnologias podem ser aproveitadas para as aprendizagens das crianças em todas as áreas de desenvolvimento.”; “Portanto, um dos objectivos de fazer formação também é esse, aprender para poder acompanhar melhor os alunos e apoiá-los nas necessidades que têm” (Ent.18, A1a).

Uma formanda expressa que a procura da formação se relaciona com a necessidade de valorização pessoal e profissional, devido à necessidade de se manter constantemente actualizada.

“...eu não procurei a formação devido à reorganização curricular, mas sim para me manter constantemente actualizada, foi por uma questão de valorização pessoal e profissional...”; “Na área de informática é por uma questão de poder fazer uma reciclagem, porque a área de informática está numa constante actualização e a formação serve para (...) nós trocarmos impressões, trocarmos ideias, saberes e opiniões” (Ent.17, A1a).

As temáticas mais procuradas direccionam-se para as novas tecnologias e para a concepção de projectos educativos e curriculares.

“Como primeira opção foi as TIC. Foi mesmo só essa” (Ent.15, A1b); “...a partir de 2001 todos as acções que me inscrevi foram sobre a informática e os meios multimédia, não tenho feito acções sobre outras temáticas porque não me interessam tanto, havendo estas dou sempre prioridade...” (Ent.16, A1b); “A primeira opção foi as TIC na Sala de Aula e foi nessa acção que eu fiquei.”; “...eu geralmente vou para a formação sobre as novas tecnologias, que é a área na qual eu fiz a Licenciatura, ou então para as acções relacionadas com o ensino especial e com a deficiência porque é a área na qual eu estou a trabalhar, as minhas escolhas vão nestas duas vertentes.” (Ent.17, A1b); “Esta acção foi a primeira opção e a única. Era na área em que eu tinha mais dificuldades e tinha mais necessidade de aprender.”; “Em primeiro lugar selecciono aquelas áreas em que eu (...) não me sinto tão à vontade para trabalhar na sala de aula e mesmo ao nível da elaboração de determinados documentos como: o projecto educativo, o projecto curricular de turma e o projecto curricular de escola, depois há aquelas áreas que eu mais gosto e que também nos fazem falta como a Expressão Plástica” (Ent.18, A1b); “Eu só me candidatei a esta acção. Já tenho frequentado outras temáticas mas achei que esta como eu tinha muitas dúvidas, achei que era muito motivadora.” (Ent.19, A1b); “Fui para a acção porque, na altura, era o que eu queria, o que me fazia mesmo falta.”; “Foi no Projecto Curricular de Escola e no Projecto Curricular de Turma, a primeira opção” (Ent.20, A1b).

No tocante à modalidade, a maior parte dos formandos entrevistados diz preferir as modalidades que apontam para uma formação em contexto, devido ao carácter prático em que são desenvolvidas e pelo facto de favorecerem uma maior articulação com os contextos educativos.

“Quanto à modalidade da acção eu tenho feito sempre formação na modalidade de oficina de formação, as acções sobre novas tecnologias e os meios multimédia escolhi sempre oficina de formação porque tenho mais possibilidades de praticar, trabalhar mais, não ser um assistente tão passivo, porque percebo que também tenho mais facilidade de aprender fazendo, ouvindo só não tenho muita facilidade de aprender, por isso, prefiro sempre as que sejam na modalidade de oficina de formação porque são muito práticas.” (Ent.16, A1b); “Eu prefiro as acções nas modalidades de oficinas de formação e de círculos de estudo, porque penso que são modalidades de formação que se aprende muito mais e favorece a articulação entre o contexto de escola e o contexto de formação. Se bem que são modalidades de formação muito mais trabalhosas e que, muitas vezes, os profissionais da educação fogem um pouco de participar nelas, porque exigem muita mais pesquisa e muito mais trabalho da nossa parte (...), acho que nos devemos disponibilizar mais para participar neste tipo de formação porque nos enriquecemos mais, não só a nível pessoal, mas também a nível profissional, porque há muito mais pesquisa e podemos conciliar a formação com o trabalho realizado.”; “...acho que é uma das modalidades que se desenvolve em articulação com o contexto de escola e que considero muito mais interessante do que os cursos de formação, porque podia articular as actividades que fazia na escola com a formação que estava a ter” (Ent.18, A1b).

A entrevistada da acção sobre as TIC na sala de aula, apesar de afirmar que nunca seleccionou a formação pela modalidade, mas pelos seus conteúdos e pelo formador que a orienta, também diz gostar da modalidade de oficina de formação por considerar que a formação desenvolvida nesta modalidade responde de forma mais adequada às suas necessidades e torna-se uma formação mais participativa. Contudo, considera que pela sua experiência pessoal, o modo de desenvolver a acção depende mais da metodologia utilizada pelo formador, do que do nome que é dado à modalidade. Uma formanda também é de opinião que a modalidade não teve qualquer influência na selecção da formação, ao afirmar que não

deu muita importância à modalidade. Contudo, esta entrevistada reflecte melhor e termina afirmando que prefere formação na modalidade de círculo de estudos por serem acções com uma forte componente prática. Outra entrevistada, apesar de ter frequentado uma acção na modalidade de círculo de estudos, considera que não houve grandes diferenças no desenvolvimento desta acção e de outras que tem participado na modalidade de curso de formação.

No que se refere à possibilidade de resposta do Centro à procura de formação, parece haver a preocupação de responder às necessidades das escolas e dos seus professores. Neste sentido, a maior parte dos formandos considera que a formação existente responde às especificidades das escolas do 1º ciclo, ao considerar que o plano de formação se adequa às necessidades da escola e dos professores. A entrevistada da acção sobre os meios multimédia responde de forma afirmativa a esta questão e justifica ao expressar o seguinte:

“...este plano de formação, por um lado tem muitas acções que abordam temas relacionados com as novas tecnologias, por outro lado também tem um grupo de acções que vão de encontro às áreas curriculares não disciplinares que, no ano passado, causaram muita angústia aos professores (...), penso que o plano estava bem pensado porque ia ao encontro das angústias que os professores sentiam em relação às áreas curriculares não disciplinares e, também, em relação às novas tecnologias. No ano passado essas três áreas: Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica deram um nó cego na cabeça das pessoas, as pessoas andavam baralhadas não sabiam por onde lhes haviam de pegar, porque era confuso e nesse campo, este plano de formação vinha de encontro às angústias dos professores” (Ent.16, C1).

A segunda entrevistada desta formação também expressa que este Centro tem dado resposta às necessidades da escola e às suas necessidades.

“Sim, no que diz respeito às minhas necessidades, o Centro tem sempre dado resposta (...) por isso, acho que, a organização da formação tem sido feita a partir dessa recolha de necessidades. A partir daí o Centro tem dado resposta aos pedidos de cada uma de nós, tanto ao nível pessoal, como ao nível profissional, porque eu penso que o factor pessoal é indissociável do factor profissional; se a formação nos enriquece pessoalmente também nos enriquece profissionalmente, porque se tenta sempre aplicar na sala de aula aquilo que se aprende na formação.”; “...a formação, até ao momento, tem ido ao encontro das minhas necessidades e das necessidades da minha escola” (Ent.18, C1).

A formanda que propôs a acção sobre PCE e PCT, perante esta questão mostra-se um pouco hesitante, por parecer não conhecer bem o plano de formação, mas também responde de forma afirmativa e valoriza a diversidade de temáticas existentes, como forma de colmatar as necessidades da escola e dos formandos.

“Penso que o plano tem uma grande variedade de temáticas que são muito ajustadas às dúvidas que os professores do 1º ciclo sentem. Foi por isso que, sobretudo, aquela acção de formação que eu frequentei, em grande parte, respondeu às minhas dúvidas e esclareceu-me bem. Eu penso que respondeu às necessidades de cada um e também às necessidades da escola (...). Porque acho que a partir dali nós conseguimos desenvolver nas nossas escolas os projectos” (Ent.19, C1).

A segunda entrevistada desta formação também considera o plano adequado e refere-se à satisfação que sentiu com a acção sobre PCE e PCT e com a organização da formação.

“Em relação a esta acção, no ano passado, eu andava um bocado aflita com os projectos curriculares e acho que isso foi óptimo, porque eu nunca tinha estado em nenhum sítio onde nos propuséssemos a uma acção, onde nos dissessem: digam uma em que vocês estejam interessados. Agora já se faz isto nos agrupamentos, antigamente não (...). Em relação a este Centro de Formação, foi a primeira acção que me candidatei. Candidatei-me a duas e o Centro correspondeu às minhas expectativas, foram as duas úteis” (Ent.20, C1).

A formanda da acção sobre as TIC na sala de aula é rápida a afirmar que o plano é adequado às suas necessidades pessoais, mas às necessidades da escola talvez não, porque necessitava de formação mais específica na área da deficiência. A segunda entrevistada dessa acção de formação também não considera o plano existente adequado às suas necessidades e às necessidades da sua escola. Justifica ao afirmar que esta acção que fez, sobre as TIC na sala de aula, não serviu para adquirir mais conhecimentos do que os que já possuía.

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

O director do Cinova expressa que as razões que mobilizam os professores do 1º ciclo para participarem na formação é a necessidade de procurar responder a problemas emergentes que surgem no contexto educativo e às mudanças superiormente instituídas com a reorganização curricular, como as áreas curriculares não disciplinares e as TIC. Relativamente a esta área, considera que os professores sentem necessidade da sua utilização no contexto educativo, passando assim a formação a ser realizada na perspectiva da sua integração na sala de aula.

Pelo exposto, os novos desafios levantados pela reorganização curricular parecem ser compreendidos pelas escolas e professores, ao solicitarem formação com eles relacionada. Posição idêntica revelam dois formadores (TIC na sala de aula e meios multimédia), ao expressarem que a reorganização curricular teve reflexos na procura dessa formação, na perspectiva da sua utilização na sala de aula, por verificarem que os professores estão mais motivados durante as acções e que a procura por esta área aumentou após a reorganização curricular, quer 50% dos formandos que manifestam necessitar de formação relacionada com o PCT, com as inovações introduzidas com a reorganização curricular e com a aplicação das TIC no contexto educativo.

No entanto, nas descrições formuladas também surgiram posições opostas das anteriores, enunciadas por uma formadora e os restantes formandos, apesar destes expressarem sentir cada vez mais necessidade de aplicação das novas tecnologias na prática pedagógica e de uma actualização permanente. Por isso, estas opiniões também parecem cruzar-se com os discursos proferidos pelo director quando considera que os professores querem trabalhar as tecnologias no ponto de vista pedagógico, e pelos formadores ao considerarem que a reorganização

curricular veio “mexer” mais nas novas tecnologias, originando um aumento na procura desta formação. É de salientar, também que actualmente a maior parte dos formandos manifesta investir na formação por motivos profissionais, não se verificando uma procura de formação que se baseia em necessidades de progressão na carreira profissional.

Para o director, as temáticas mais procuradas pelos professores nos últimos anos, incidem mais nas áreas relacionadas com as novas tecnologias e com a reorganização curricular. Sobre esta formação afirma que os professores procuram as acções sobre o PCE e PCT. Os formandos confirmam a opinião do director ao direccionarem a sua procura para a formação relacionada com as TIC e com a reorganização curricular.

Quanto aos critérios utilizados na construção das ofertas formativas, o director afirma que as acções e modalidades existentes, normalmente, resultam de um consenso alargado entre os professores, os órgãos de gestão das escolas, a Comissão Pedagógica do Centro, o director e os formadores. Contudo, acentua que esta é a sua pretensão, o que não quer dizer que realmente aconteça com todas as escolas associadas, devido à falta de participação que ainda se verifica.

As modalidades mais concretizadas pelo Cinova são as que apontam para uma formação em contexto, como as modalidades de oficina de formação e círculo de estudos. O director justifica estas prioridades ao revelar que há poucas acções na modalidade de curso de formação, porque esta não se adequa a uma formação centrada na escola, ou seja, a uma formação que parte das necessidades das escolas e que tenta actuar sobre os problemas existentes. A prioridade pelas modalidades de oficina de formação e de círculo de estudos vem confirmar as orientações e o funcionamento das estruturas de acreditação e de financiamento das acções. Esta prática é valorizada pela maior parte dos formandos, ao enunciarem que as suas preferências se orientam nesse sentido. Estes formandos consideram que estas modalidades são mais práticas e favorecem a articulação entre a formação e o contexto educativo, adquirindo, também, um papel mais activo. Na nossa perspectiva, parece existir uma certa uniformidade na defesa de uma formação mais centrada na escola. Com o desenvolvimento adequado destas modalidades, os professores são implicados na construção da sua profissão e, simultaneamente, criam hábitos de reflexão conjunta e de cooperação, imprescindíveis à materialização das intenções e princípios da reorganização curricular.

A formação existente parece responder às especificidades do 1º ciclo, segundo o director e a maior parte dos formandos. Enquanto que o director considera que a formação é adequada por tentar responder às necessidades de cada escola ou agrupamento e dos seus professores, os formandos justificam que o plano de 2002 integra temáticas diversificadas que se relacionam com as novas tecnologias e com as áreas curriculares não disciplinares. Esta adequação da formação às necessidades das escolas e dos seus professores parece-nos evidente, pelo facto de

todos os professores entrevistados afirmarem que puderam participar na primeira opção de formação, isto é, na acção que dizem sentir mais necessidade, exceptuando-se duas formandas que não consideram o plano de 2002 adequado às suas necessidades profissionais. Uma destas entrevistadas considera que existe pouca formação específica na área em que se encontra a leccionar. Na nossa perspectiva, esta entrevistada parece não ter entendido bem o modelo de formação que o director afirma seguir, ao afirmar que nunca efectuou nenhuma proposta de formação ao Centro. A segunda entrevistada com esta opinião parece confinar a sua resposta apenas à acção de formação em que participou, porque expressa que a acção sobre as TIC na sala de aula não serviu para aprofundar os seus conhecimentos. A razão desta insatisfação parece ser causada pela metodologia adoptada pelo formador, devido à sua dificuldade em responder às necessidades de turmas heterogéneas.

Durante os três anos a que se reporta a nossa análise, parece existirem algumas diferenças na organização da formação do Cinova, que se relacionam com as temáticas, as modalidades e a quantidade da formação existente. O director esclarece que houve bastante formação relacionada com a reorganização curricular, sendo cada vez mais privilegiadas as modalidades que apontam para uma formação em contexto. No que se refere à quantidade de formação, considera que o número de acções aumentou, apesar dos professores procurarem cada vez mais os complementos de formação, ficando sem disponibilidade para participarem na formação desenvolvida pelo Centro. Apesar deste obstáculo, o aumento das acções demonstra que a formação contínua é cada vez mais valorizada pelos professores.

A nível da qualidade da formação, o director expressa que também se tem notado diferenças significativas relativamente à compreensão e vivência dos professores do modelo de formação centrado na escola, apesar deste projecto ter sido iniciado acerca de cinco anos. Portanto, as mudanças têm sido progressivas ao longo deste período. Para dois formadores essas diferenças relacionam-se com o desenvolvimento da formação, por estar direccionada para as áreas curriculares não disciplinares e a necessidade de resposta a um número maior de professores motivados que procuram a formação que orientam. No entanto, existem relatos divergentes, proferidos pela formadora da acção sobre PCE e PCT, quando expressa que a reorganização curricular não teve reflexos na formação que orienta, por considerar que as inovações preconizadas com essa reorganização já eram uma prática que defendia antes da sua publicação.

No entanto, parece-nos que a reorganização curricular teve bastante impacto na formação desenvolvida pelo Cinova ao ser concretizado um número bastante elevado de acções sobre essa reorganização e por gerar uma procura por parte dos professores, que também se direccionou para as áreas curriculares não disciplinares e para modalidades que melhor

desenvolvem os princípios de relação com situações reais. Por isso, parece-nos que este Centro de Formação, além de tentar estruturar a sua intervenção em torno de uma lógica de projecto, capaz de promover o associativismo entre escolas, contribuindo para reforçar relações entre escolas e docentes dos diferentes níveis de ensino, também se caracteriza por uma forte permeabilidade às mudanças de uma política central instituída, ao organizar e desenvolver a formação contínua de modo a tentar colmatar necessidades directamente relacionadas com a reorganização curricular.

V-4-2. Paradigmas orientadores da formação contínua

O olhar do director

Em relação à organização e desenvolvimento da formação, a partir de necessidades de formação apontadas pelos professores, o director afirma que a formação não está organizada na perspectiva da oferta, mas na perspectiva da procura efectuada pelos professores. Portanto, afirma que os professores se organizam nesse sentido e, como no concelho as escolas do 1º ciclo já estão todas agrupadas, têm um representante na Comissão Pedagógica do Centro. Por isso, os seus representantes é que servem de mediadores, comunicando ao Centro as propostas de formação dos professores do seu agrupamento. No entanto, acentua que apesar desta participação indirecta na organização da formação, os professores podem organizar-se em grupo e efectuar directamente as suas propostas de formação ao Centro.

“Pode e até tem acontecido para o 1º ciclo e para o pré-escolar. Há grupos de pessoas que vêm aqui e que solicitam directamente. Com base nisso é que o Centro prepara as acções e prepara o plano de formação.”; “...as pessoas é que vêm aqui e propõe, através dos Presidentes dos Conselhos Pedagógicos dos agrupamentos ou mesmo directamente.”; “Nós aqui não trabalhamos por opções, eles pedem a formação e nós damos resposta àquilo que as pessoas pedem.”; “Têm sempre oportunidade, mas vamos imaginar uma acção de formação com limite máximo de 15 pessoas, se tivermos 20, fazemos dois grupos de 10 e depois vamos inserir mais duas ou três pessoas para completar a turma. Portanto, nós tentamos responder de forma a que não haja ninguém que fique de fora” (Ent.11, A2).

Quanto à influência da avaliação na organização e no desenvolvimento da formação, o director explicita que, normalmente, é feito um inquérito com o objectivo de avaliar a satisfação dos formandos no que se refere ao trabalho desenvolvido pelo formador, como forma de responder às necessidades das suas escolas.

“Quanto à avaliação das acções, normalmente faz-se um questionário junto dos formadores e dos formandos e depois os formadores também fazem um relatório sobre o desenvolvimento da acção...”; “Essa avaliação é apreciada por mim e dou conhecimento dessa avaliação aos formadores e às escolas.”; “...na avaliação interna que se faz das acções em termos da satisfação das pessoas, estas normalmente indicam que estão muito satisfeitas ou muitíssimo satisfeitas com a acção, na medida da concretização das suas expectativas iniciais. Mas, ainda há muito que fazer e eu não estou satisfeito, mas agora passa muito pelas escolas. Quem é que aqui tem um papel importante são as escolas, de facto, e os seus órgãos de gestão.”; “...eu não me limito a avaliar a actuação do formador no

desenvolver daquela temática específica, mas também imbuído neste espírito da formação centrada na escola, para dar resposta aos problemas da escola, que, muitas vezes, alguns formadores também ainda não agarraram bem este modelo de formação. Portanto, nós vamos conversando, mesmo sem saber se aquele formador vai ter possibilidades ou não de no ano seguinte continuar, nós vamos fazendo essas conversas, no sentido de haver uma maior sintonia neste trabalho de todos nós” (Ent.11, B2).

Relativamente à possibilidade de realização da formação nos contextos de trabalho, o director afirma que no Centro são desenvolvidas poucas acções, sendo a maior parte realizada nas escolas dos professores proponentes.

No sentido de aumentar a interacção entre os formandos dos vários níveis de ensino, o director refere que as acções, embora destinadas a um “público alvo”, estão abertas a todos os interessados. Explicita como é que os professores do 1º ciclo participam nas acções destinadas a professores de outros níveis de ensino.

“...se esse público era um agrupamento estavam pessoas do 1º ciclo, mas, se era uma escola só do 2º e 3º ciclo, mas se essa escola não ocupava as vagas todas, nós íamos completar com pessoas diversas que também pertenciam ao 1º ciclo.”; “Em 2002 não realizámos nenhuma que fosse só para o 1º ciclo. Nós não fazemos diferença na formação entre o pessoal docente e não docente e entre os diversos níveis de ensino, não fazemos diferença nenhuma” (Ent.11, G2).

O olhar dos formadores

A formadora da acção sobre PCE e PCT, após ter afirmado que conhece alguns Centros de Formação, refere-se à forma como o Cinova organiza e desenvolve acções a partir das necessidades apontadas pelos professores, ao afirmar que este é o único Centro que conhece que organizou formação a pedido das escolas, e desenvolvida para uma escola ou agrupamento específico. Por isso, considera que neste Centro há a preocupação de responder às solicitações das escolas e dos seus professores.

Os formadores entrevistados são unânimes em afirmar que a avaliação tem alguns reflexos na organização e desenvolvimento da formação.

“...avaliação serve para nós fazermos reajustes e também chegarmos a conclusões, vemos se essa é a melhor forma de se trabalhar com aquela turma ou com aquela escola e, se necessário, vamos encontrar outra solução ou outra metodologia, damos a volta e tentamos encontrar outras soluções.” (Ent.12, B2); “Também era feita uma avaliação durante a acção que tinha reflexos no meu trabalho, porque à medida que os formandos iam fazendo alguns trabalhos, eu ia-me apercebendo das dificuldades que tinham e ia sempre reformulando alguns conteúdos. E a reflexão final também serve para reformular acção que realizo a seguir.” (Ent.13, B2); a avaliação é “...para eu também ficar a saber o que preciso de mudar para futuras acções, porque também é importante para mim ter a noção daquilo que se passou para saber o que tenho que alterar. Consoante o trabalho desenvolvido nos grupos, nós também vamos tendo sempre consciência que podíamos fazer alguma coisa diferente.”; “...eu penso que a avaliação é algo que deve procurar mudar alguma coisa, ou pelo menos levar as pessoas a pensar, a reflectir e a questionar as práticas que realizam” (Ent.14, B2).

No que se refere às razões para as modalidades das acções efectuadas, os formadores entrevistados parecem dar prioridade às modalidades que apontam para uma formação em contexto ao valorizarem as oficinas de formação e os círculos de estudos, por serem

modalidades mais participadas pelos formandos, favorecerem a contextualização da formação e responderem melhor às necessidades das escolas. O formador da acção sobre as TIC na sala de aula justifica a sua prioridade pelas oficinas de formação ao afirmar o seguinte:

“...o curso de formação visa claramente aquisições de conhecimentos dos docentes. A oficina não, tem uma componente de preparação com o formador (...) e tem outra componente para desenvolver trabalhos com os alunos (...). Depois trazem esses trabalhos, discutimos e fazemos mais actividades.”; “Por aquilo que temos reflectido, o Centro de Formação aposta cada vez mais ao nível da oficina de formação. Esta formação também foi nessa modalidade e cada vez mais a tendência será para esta modalidade porque começamos a considerar que já não é tempo de aprender a utilizar o computador como utilizador, pensamos claramente que já é tempo de integrar o computador na sala de aula” (Ent.12, D2).

A formadora da acção sobre os meios multimédia afirma que as acções que tem orientado são sempre nessa modalidade, para poder responder às solicitações dos professores.

“...são sempre oficina de formação, porque é a modalidade que mais se adequa às necessidades dos professores que pedem esta formação. Elas não pediam a modalidade, mas mediante o que elas me pediam, que era uma acção prática, porque estavam saturados de formação teórica eu organizava a acção na modalidade de oficina de formação. Nessa altura, eu contactava muito com professores porque andava pelas escolas, no âmbito do projecto da Câmara e então eu orientava as acções de formação no Centro e depois podia ir às escolas na altura em que os professores desenvolviam os seus projectos e aí eu podia dar uma ajuda no terreno...” (Ent.13, D2).

A formadora da acção sobre PCE e PCT utiliza a modalidade de círculo de estudos e justifica a sua preferência ao afirmar que gosta de desenvolver formação nesta modalidade, devido à metodologia de trabalho que permite.

“...porque num círculo de estudos os formandos é que devem procurar adquirir os conhecimentos através de bibliografia, documentação que lhes é entregue e não é o formador que lhes está a dar os conceitos, mas são eles que os vão construir, sendo o formador apenas um mediador ou um orientador.”; “Eu gosto mais desta modalidade porque acho que nós, professores, também precisamos de desenvolver competências, no sentido de construirmos a nossa própria formação. E eu sinto que os professores têm dificuldade em trabalhar em grupo e têm dificuldade em retirar dos textos, em pesquisar a informação para construírem esse conhecimento.”; “Eu prefiro esta modalidade porque enquanto no curso as pessoas estão à espera que o formador debite os conceitos, que seja o formador a falar e eles estão a ouvir mais passivamente (...), no círculo de estudos oriento os professores no sentido de serem eles a analisar os textos, a reflectir sobre eles e a questionarem aquilo que está determinado politicamente e superiormente, esta é uma metodologia característica do círculo de estudos” (Ent.14, D2).

Relativamente às metodologias adoptadas durante a formação, o formador da acção sobre as TIC na sala de aula revela existir algum ajustamento dos conteúdos às necessidades formativas dos professores, ao afirmar que após definidos os objectivos, surge sempre alguém que não conseguiria realizar as actividades propostas se o formador não adaptasse os conteúdos aos seus conhecimentos.

“Quando temos um grupo de formandos, nós definimos objectivos para a formação, mas vem sempre um ou outro que não acompanharia se nós não fôssemos flexíveis, ao nível dos conteúdos, esses caíam na desmotivação, porque surgem sempre formandos, e para o nível de trabalho que pretendemos numa determinada oficina de formação, que não têm os requisitos necessários, então temos que recomençar um trabalho com eles que os permita chegar um bocadinho aquele nível, embora eles tenham que colaborar e fazer um esforço maior” (Ent.12, E2).

A formadora da acção sobre os meios multimédia afirma que para melhor responder às necessidades dos professores, costuma dividir a turma em dois grupos de trabalho, para poder acompanhar cada formando de acordo com as suas dificuldades. Considera que a acção é essencialmente prática, sendo a parte teórica necessária apenas para tirar dúvidas.

"A parte teórica só vinha em resposta de solicitações dos professores, isto é, (...) a teoria só era abordada para tirar dúvidas aos professores, é uma acção essencialmente prática, essencialmente prática" (Ent.13, E2).

A formadora da acção sobre PCE e PCT considera que nesta acção, em que a modalidade era o círculo de estudos, assume um papel de moderadora da formação e que a metodologia utilizada é essencialmente prática, baseada na reflexão sobre as práticas educativas e na participação dos formandos em trabalhos de grupo.

"...meu é, sobretudo, um trabalho de orientação, numa sessão ou noutra fazer o ponto da situação, levantar questões, procurar que os formandos reflectam sobre as práticas, que tentem fazer ligação daquilo que é dito teoricamente e da forma como se pode pôr na prática. Tem alguma base teórica, mas tem uma forte componente prática, porque eu entendo que não podemos avançar para a prática sem a teoria, eu não posso propor às pessoas que pensem em construir um projecto curricular de escola ou um projecto curricular de turma (...) sem percebermos teoricamente quais são os princípios, qual é a filosofia, o que é que se pretende com isso e, eu tento abordar essa base teórica."; "...há sempre uma apresentação do trabalho final, uma reflexão e uma discussão, e até um questionar das conclusões a que chegaram" (Ent14, E2).

Quanto aos papéis assumidos pelos formadores e formandos, a formadora da acção sobre os meios multimédia considera que enquanto que nas primeiras horas da acção, necessita propor algumas actividades, a partir do momento em que o grupo é dividido, os professores assumem o papel de decisores do desenvolvimento da formação, fazendo com que esta se desenvolva, no sentido das suas necessidades.

"Na segunda parte, a partir do momento em que o grupo foi dividido, deixam de haver propostas de trabalho dadas por mim, os formandos é que têm que decidir o que vão fazer e realizar o trabalho que propõem, para que a formação vá de encontro ao que eles precisam. Eles escolhem o programa que querem explorar..." (Ent.13, F2).

Sobre esta questão a formadora da acção sobre PCE e PCT também afirma que gosta da formação desenvolvida na modalidade de círculo de estudos, devido à interacção que se cria entre os formandos e formadora, que facilita o diluir de papéis assumidos.

"Eu gosto do círculo de estudos porque nesta modalidade de formação praticamente não há formador nem formandos, o formador é mais um gestor do tempo, um organizador dos conteúdos que quer que sejam trabalhados do que propriamente alguém que vai ali com alguma novidade para dar conhecimento dela. Nesta modalidade de círculo de estudos há um envolvimento e um diluir do papel e do estatuto que pode criar algum distanciamento entre os formandos e os formadores, acho que esta modalidade consegue uma maior interacção entre os formandos e o formador, que eu penso que é sempre saudável" (Ent.14, F2).

Esta formadora privilegia a interacção entre os professores dos vários níveis de ensino, ao referir que dá sempre a oportunidade das acções serem frequentadas por professores dos vários ciclos.

Relativamente às principais preocupações dos formadores quando organizam e desenvolvem as acções de formação, estas relacionam-se, sobretudo, com a necessidade de responder às necessidades dos formandos, promover a sua motivação durante formação e fazer com que os conhecimentos adquiridos sejam aplicados na sala de aula.

"...tenho sempre várias preocupações: a realidade em que eles estão inseridos ao nível destas ferramentas, ter consciência até onde posso ir, ou seja, as limitações que existem ao nível da formação e depois os alunos, como é que vamos conquistar os professores para esta área; tenho sempre presentes estas directrizes, e depois a motivação." (Ent.12, H2); "A minha preocupação é que as professoras estejam minimamente abertas à utilização do computador que deixem os alunos utilizar o computador e que pelo menos ligar, desligar, meter a disquete..." (Ent.13, H2); "A minha preocupação é que realmente a formação vá responder às expectativas e aos objectivos dos formandos, (...) porque é um dever de qualquer formador responder, colmatar as necessidades que os formandos têm quando vêm para a formação..." (Ent.14, H2).

O olhar dos formandos

Relativamente à participação dos professores na organização e desenvolvimento da formação, as formandas da acção sobre PCE e PCT dizem participar directamente na organização da formação que necessitavam, ao integrarem um grupo de professores proponentes da formação.

"Ora bem, no ano passado foi um ano em que eu pertencia a um agrupamento e nós próprias fomos as proponentes de uma acção de formação que era sobre Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma. Portanto, foi mesmo proposta por nós, porque não sabíamos como iniciar esses projectos. E inscrevemo-nos e conseguimos uma acção só para nós." (Ent.19, A2a); "Em agrupamento, propusemos esta acção devido às dificuldades que tínhamos em elaborar o Projecto Curricular de Turma e o Projecto Curricular de Agrupamento e fizemos essa proposta e foi aceite" (Ent.20, A2a).

As entrevistadas da formação sobre os meios multimédia dizem participar na organização da formação de forma indirecta, através da representante na Comissão Pedagógica do Centro ou de respostas a inquéritos.

"Não costumo participar directamente, temos uma representante, eleita por nós, que participa nos Conselhos Pedagógicos do Centro de Formação, por isso, costumo participar indirectamente, através das reuniões de Conselho de Docentes que fazemos, normalmente a nossa representante faz um levantamento das nossas necessidades de formação, regista e transmite-as ao Centro de Formação." (Ent.18, A2b); "Nunca participei directamente na organização de nenhuma acção (...), porque nunca ninguém nos convidou para isso (...), baseio-me na oferta do Centro. No fim de cada acção de formação é que pedem sugestões, através de um inquérito, e nesse inquérito eu tenho dado sugestões para acções e para melhorar algumas, mas de forma anónima" (Ent.16, A2c).

As opções destas quatro entrevistadas parece serem ouvidas pelo facto de, na questão anterior, considerarem que o plano existente responde às necessidades das suas escolas e às suas necessidades pessoais. Contudo, as duas entrevistadas da formação sobre as TIC na sala de

aula, que na questão anterior afirmam não considerar que o plano de formação se adequa às necessidades das suas escolas, perante esta questão dizem nunca terem participado na organização e no desenvolvimento da formação. Uma destas entrevistadas afirma que nunca participou porque nunca pensou nisso e nunca ninguém a convidou, nem sabia que havia essa possibilidade, outra entrevistada diz nunca ter sido contactada pelo Centro para que isso aconteça. Segundo esta entrevistada, a organização e o desenvolvimento da acção sobre as TIC na sala de aula foram efectuados a partir da avaliação da formação, ao considerar que houve uma avaliação contínua.

"Sim, ele de sessão para sessão ia adaptando a formação e os conteúdos ao que lhe era pedido e aos progressos que cada um ia tendo" (Ent.17, B2).

Relativamente às metodologias, a maior parte dos entrevistados diz concordar com a metodologia adoptada durante a formação, correspondendo esta formação às suas expectativas, mas também se nota alguma insatisfação.

"Eu achei que as duas formadoras procuravam sempre dar resposta às nossas dúvidas e esclarecer-nos o melhor possível. E penso que a acção, em grande parte, correspondeu às minhas expectativas." (Ent.19, E2); "Acho que esta formação não podia ser de outra forma." (Ent.20, E2); a formadora "tentou sempre facilitar-nos a aprendizagem e acompanhou-nos sempre nas nossas dificuldades, deixou-nos à vontade para nós podermos produzir trabalhos através do computador e nós quando tínhamos dificuldade solicitávamos-lhe ajuda e ela ajudava sempre que era necessário"; "gostei da acção porque a formadora começou por um patamar muito baixo e para mim tinha que ser uma iniciação, acho que o grau de exigência esteve bem, não podia ser maior porque também não conseguiria alcançar objectivos muito mais elevados."; "Penso que à medida que fui realizando aprendizagens também o grau de exigência foi sendo superior, foi aumentando, mas sempre compatível com os conhecimentos que ia adquirindo"; "...houve um clima de entreajuda muito grande porque havia colegas que estavam como eu, na iniciação, mas havia outras colegas que (...) já estavam numa fase mais avançada (...) e quem estava mais avançado tentava sempre ajudar." (Ent.18, E2); "...nós optávamos por aquilo que nos sentíamos mais à vontade, que mais gostava de trabalhar e queria aprofundar mais o meu conhecimento, pelo menos comigo foi assim" (Ent.17, E2).

Contudo, esta formanda considera que o trabalho do formador foi dificultado, devido à heterogeneidade de conhecimentos existente na turma, tornando-se complexo colmatar as dificuldades de todos os formandos nas actividades realizadas no computador. Apesar desse obstáculo, a entrevistada diz que o formador conseguiu trabalhar todos os conteúdos programados durante a acção.

"Ainda sobre as metodologias, eu senti que o trabalho do formador foi um bocado difícil, mas ele formou mais ou menos três grupos e conseguia orientá-los e também havia uma interajuda muito grande entre os formandos, mas o formador (...) sempre que alguém solicitava ele ia atender e era o mais prestável possível, inclusivamente no final disponibilizou-se ainda para ajudar uns colegas que tinham mais dificuldades, de maneira que foi bastante difícil para ele, mas conseguiu, de uma maneira geral, nos três grupos atingir os objectivos pretendidos. Para isso, ele lançava vários reptos, lançava as ideias, mas deixava-nos uma liberdade total para nós optarmos, para nós escolhermos aquilo que realmente gostaríamos de trabalhar (...), portanto, foi sempre uma formação orientada não impondo nada, deixando o formando sempre escolher e indo de encontro com as necessidades do formando. Por isso, esta acção correspondeu muito às minhas expectativas" (Ent.17, E2).

No entanto, duas entrevistadas das acções relacionadas com as novas tecnologias (TIC na sala de aula e meios multimédia) não se manifestaram satisfeitas com as metodologias adoptadas. Uma entrevistada da acção sobre os meios multimédia, como parece possuir já alguns conhecimentos nesta temática, considera que o tempo da formação não foi bem aproveitado e que a acção devia ter um grau de exigência mais elevado.

“Sobre a metodologia lembro-me que a formadora nos deixou bastante à vontade para explorarmos o computador e os programas que nos ia pedindo para trabalhar.”; “Não concordo totalmente porque no fim senti que o tempo não foi bem aproveitado, na minha opinião, achei que foi uma acção sem vida e sem alma.”; “Quem já tinha alguns conhecimentos como eu esperava que a formação tivesse outro grau de exigência” (Ent.16, E2).

Apesar da insatisfação demonstrada, esta entrevistada parece compreender a dificuldade da formadora em atender à heterogeneidade da turma, apesar de expressar que estava bem preparada a nível cognitivo.

“Durante a acção eu vi que a formadora domina bem as novas tecnologias e pareceu-me, que no entendimento da formadora, os professores que estavam lá tinham mais conhecimentos e ao querer que nós respondêssemos a exigências já de um certo nível, (...) ficou surpreendida porque havia pessoas que nem sabiam ligar o computador, e daí a formadora depois acabou por deixar que cada uma fosse explorando o que queria” (Ent.16, E2).

Uma entrevistada da acção sobre as TIC na sala de aula, também manifesta não concordar com as metodologias, por considerar que o formador trabalhava de forma muito individualizada, deixando a formanda efectuar o que queria no computador, sem qualquer orientação. Esta formanda revela claramente a sua insatisfação, ao manifestar que o formador não a motivou nem adaptou os conteúdos da acção às suas necessidades.

“Nesta formação acho que o formador não cativou. Acho que devia estar mais preparado para colegas como eu (...), para dar a iniciação no computador. Ele pode estar preparado, mas como éramos só duas e o objectivo dele não era esse ele não adaptou os conteúdos que tinha para nós aprendermos. Nós nas aulas adaptamos os nossos conteúdos às necessidades de cada aluno e ele lá não adaptou. Para ele era um problema na sala estarem duas alunas que não sabiam nada, ele não sabia o que havia de fazer connosco. Ele não adaptou os conteúdos dele às realidades que tinha na sala” (Ent.15, E2).

Este relato acentua uma vez mais a dificuldade do formador em responder às necessidades de turmas heterogéneas.

Relativamente aos papéis assumidos por formadores e formandos, a maior parte dos formandos afirma ter um papel activo e participativo e as formadoras um papel de moderadoras, tentando colmatar as dificuldades e inquietações dos formandos e as necessidades das suas escolas.

“Deram oportunidade de participar e haver muita abertura e, sobretudo, eu achei que uma das formadoras foi mesmo ao encontro das necessidades das pessoas de uma forma mesmo acolhedora, muito acolhedora, cativava.” (Ent.19, F2); “A primeira parte foi teórica, as formadoras expuseram a matéria e nós tivemos um papel um pouco passivo. Intervínhamos de vez em quando, mas estávamos ali a receber informação. Depois, quando se passou à concretização dos trabalhos, o papel das formadoras foi mais passivo e o nosso tornou-se mais activo.” (Ent.20, F2); “O papel desempenhado

era muito igual, cada um ia fazendo o trabalho no computador, a formadora não impunha e as pessoas iam explorando os programas que lhes eram pedidos conforme o seu ritmo. Nas sessões não se distinguia quem era formando e quem era formador...” (Ent.16, F2); “Na minha perspectiva, a formadora teve um papel de moderadora, ia ao encontro das nossas necessidades e, dentro das possibilidades, tentou fazer um acompanhamento individual ao trabalho de cada formando.” (Ent.18, F2); “Eu acho que todos tiveram um papel muito activo, quer seja o formador quer seja o formando, o formador porque realmente ele desfez-se para poder atender a toda a gente e sempre trazendo ideias e muito aberto a tudo que lhe íamos perguntando, em relação aos formandos porque havia uma interajuda muito grande entre todos nós, mesmo em relação aqueles que sabiam menos” (Ent.17, F2).

Posição divergente expressa uma formanda da acção sobre as TIC na sala de aula, ao considerar que durante a acção houve pouca interacção entre o formando e o formador, não correspondendo a formação às suas expectativas, devido à falta de adequação dos conteúdos às suas dificuldades.

“Entre o formando e o formador houve pouca interacção, muito pouca. Eu senti que os conteúdos não estavam adaptados para mim, nem para mim nem para a Maria. Sentimos logo desde o início, na primeira aula. O formador no início, perguntou quem já tinha conhecimentos, quem é que trabalhava já com computadores e eu fui uma das pessoas que disse que não sabia mexer no computador...” (Ent.15, F2).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

A organização e o desenvolvimento da formação parece partirem das necessidades apontadas pelos professores das escolas associadas. O director afirma que a formação é organizada na perspectiva da procura e não na perspectiva da oferta. Para isso, expressa que essa organização parte das propostas proferidas pelos representantes dos agrupamentos que participam na Comissão Pedagógica do Centro e das propostas efectuadas directamente por grupos de professores. Pelo exposto, o eixo central de funcionamento do Cinova parece residir na subordinação da oferta à procura. No entanto, esse êxito depende da capacidade de flexibilizar essa oferta de forma a responder à procura que lhe preexiste.

Uma formadora e a maior parte dos formandos entrevistados confirmam esta perspectiva da organização da formação deste Centro. A formadora expressa que entre os Centros que conhece, este é o único que organiza formação a partir das solicitações das escolas, tentando responder a essas solicitações. Os formandos manifestam participar de forma directa ou indirecta na organização da formação que frequentam. Para estes a formação parece ser ocultada como uma componente significativa da sua vida, não abdicando, por isso, de uma interacção com o Centro de Formação. Duas formandas que dizem participar de forma directa, parece utilizarem a formação como forma de intervirem num trabalho comunitário, pelo facto da oportunidade de um grupo de professores da mesma escola se constituir em círculo de estudos para reflectir sobre os projectos a serem desenvolvidos nas suas escolas, lhes permitir reabordar e debater as suas concepções educativas e experienciar, com suporte que lhes foi

facultado na formação, os passos a dar para a sua construção. No quadro desta perspectiva de formação, parece existir uma “mediação” entre a oferta e a procura de formação que “subentende a institucionalização de espaços de mediação capazes de assegurarem uma permeabilidade entre instituições de formação e instituições consumidoras de formação que não ponha em causa a zelosa separação dos respectivos papéis institucionais” Correia e al. (1998: 124).

Posições divergentes revelam duas formandas, ao expressarem que não costumam participar na organização da formação que frequentam. Parece-nos que existem falhas de comunicação para que estas entrevistadas mudem a sua atitude, no sentido de se organizarem e proporem formação em função das necessidades das suas escolas e para que este Centro de Formação possa concretizar em pleno um projecto de formação centrado nas escolas, tal como afirma o director ser uma das suas prioridades de acção.

A avaliação das acções e dos formadores parece ser significativa na organização e no desenvolvimento da formação deste Centro. O director afirma que, geralmente, os formadores realizam um relatório sobre o desenvolvimento da acção e respondem a questionários que também são distribuídos pelos formandos para manifestarem as suas opiniões, relativamente à formação que realizaram. Essa avaliação é analisada, tendo por critérios a actuação do formador na temática específica que desenvolve e a concretização do paradigma de formação centrada na escola. Quando o trabalho de algum formador não se direcciona no sentido dos princípios que caracterizam este paradigma de formação, o director afirma que vai dialogando com esse formador, para que haja maior sintonia no modelo de formação que o Centro pretende desenvolver. Os formadores e uma formanda também expressam a significância da avaliação, ao expressarem que serve para fazerem reajustes no decorrer da formação e encontrar novas metodologias para o seu desenvolvimento e para as acções futuras, assim como para reformularem alguns conteúdos. Em jeito de conclusão uma formadora afirma que a avaliação serve para mudar algumas das suas práticas e para que possa reflectir e questionar essas práticas.

Apesar dos restantes formandos não se manifestarem sobre os efeitos da avaliação, esta parece entrar nos hábitos deste Centro de Formação, tendo efeitos no desenvolvimento da formação, através da reformulação de metodologias. Contudo, ainda não se assume como forma de acompanhamento dos efeitos da formação nos contextos educativos. Segundo o CNE (2002: 45), esta necessidade “exigiria uma maior articulação entre os CFAE’s e as escolas, de modo a que o impacto da formação pudesse ser avaliado, a partir de competências, atitudes e desempenhos”.

A maior parte das acções é realizada nos contextos de trabalho dos formandos proponentes e destinada a professores dos vários níveis de ensino. O director expressa que no Centro são realizadas poucas acções de formação e que a abertura da formação aos professores dos vários níveis de ensino favorece a interacção entre os professores. Justifica que essa interacção é possível porque, embora as acções sejam destinadas a um público-alvo proponente, quando esse público não ocupa as vagas existentes, estas são preenchidas por professores de outros níveis de ensino. Mais uma vez é reforçada a representação deste Centro de Formação, como uma associação com uma dinâmica associativa que é influenciada pela atitude activa dos professores. Esta necessidade é valorizada pela formadora da acção sobre PCE e PCT ao enunciar que privilegia a participação dos professores dos vários ciclos.

Podemos assim dizer que a propensão do Cinova em organizar acções dirigidas para colectivos heterogéneos de formação e adoptando modalidades contextualizadas é partilhada, e mesmo acentuada, pelas estruturas de gestão e financiamento, que também têm contribuído para a territorialização das práticas e decisões formativas. A partir da opinião de alguns autores, também consideramos que a concretização dos objectivos propostos pela reorganização curricular, no que se refere à concepção e desenvolvimento articulado dos projectos escolares, “exige de cada escola a capacidade de diálogo e cooperação, trabalho em equipa, espírito crítico e solidariedade, entre outros” (Fernandes e al. 2002: 145). Por isso, pensamos que é de crucial importância “desenvolver estratégias formativas que respondam a este vasto leque de necessidades” (*idem*), através de uma formação baseada na reflexão crítica e na interacção entre professores dos vários níveis de ensino, a qual favorece a concretização de um perfil comum de formação delineada no âmbito das competências definidas para o ensino básico.

No desenvolvimento da formação, os formadores parecem privilegiar as modalidades de oficina de formação e de círculo de estudos. Os formadores que optam pela modalidade de oficina de formação justificam, referindo-se à componente prática desta modalidade e à possibilidade de articulação com o contexto educativo. A formadora que privilegia a modalidade de círculo de estudos afirma que o desenvolvimento desta modalidade possibilita o desenvolvimento de competências nos formandos, no sentido de construírem a sua própria formação, através do trabalho de grupo, da pesquisa de informação, da análise e reflexão sobre textos e do questionamento das mudanças superiormente instituídas. Para esta formadora, o círculo de estudos permite que os formandos estejam em acção permanente, direccionando a acção para as suas necessidades e preocupações, sendo a formadora apenas uma mediadora ou orientadora da formação. Esta metodologia parece orientar-se no sentido da síntese anteriormente efectuada (quadro II), que caracteriza o círculo de estudos, precisamente, por ser uma formação que exige uma relação estreita entre o formando e a sua realidade experimental e

apela à partilha e ao questionamento das práticas, procurando desencadear o trabalho colectivo e a interacção entre os participantes.

Da análise dos discursos constata-se também a existência de metodologias capazes de responder às necessidades da maior parte dos formandos, ao transparecer uma preocupação dos actores em relacionar o conteúdo das acções às necessidades dos professores. Para isso, os formadores afirmam que tentam reajustar os conteúdos a essas necessidades e desenvolver uma formação essencialmente prática, através da utilização do computador, do trabalho de grupo, da reflexão e da discussão conjunta. Possibilitar ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão, o pensamento crítico, o exercício da cidadania e o aprender a ser e a fazer, parecem-nos ser algumas das ideias centrais da reorganização curricular, sendo a colaboração, a investigação e a reflexão os pilares que podem sustentar essa aspiração.

Na generalidade, parece haver consensos dos formandos quanto à adequação da formação às expectativas criadas e aos métodos de ensino utilizados, exceptuando-se duas formandas entrevistadas que têm opiniões divergentes, ao manifestarem alguma insatisfação com as metodologias adoptadas. Uma entrevistada da acção sobre os meios multimédia, considera que a formação devia ter outro grau de exigência; a segunda formanda revela-se insatisfeita, devido à dificuldade do formador em responder a turmas heterogéneas. Apesar dos formadores destas duas acções (TIC na sala de aula e meios multimédia) considerarem que houve uma adequação da formação às necessidades dos formandos, através da flexibilização dos conteúdos e da divisão da turma em dois grupos para acompanhar o ritmo de aprendizagem dos formandos, estas entrevistadas manifestam que os formadores tiveram dificuldade em responder a turmas de formandos com conhecimentos muito díspares. Os obstáculos apontados pelos formadores no desenvolvimento da formação também vão nesse sentido, como veremos posteriormente. Estas opiniões revelam a necessidade de se questionar a competência pedagógica de alguns formadores, parecendo-nos necessário repensar a política de recrutamento e preparação dos formadores.

Os formadores consideram que os formandos assumiram um papel de decisores do desenvolvimento da formação, ao terem que decidir o que vão fazer e realizar o trabalho por eles proposto, para que a formação vá de encontro às suas necessidades e para que haja maior envolvimento nas actividades que realizam durante a formação. Os formadores afirmam terem um papel de gestores do tempo e organizadores dos conteúdos a desenvolver, havendo um diluir do papel de formando e do estatuto de formador e uma aproximação entre eles, através de uma interacção permanente. Posição semelhante manifesta a maior parte dos formandos, ao expressar que as formadoras deram oportunidade de participar e que houve grande abertura

durante a formação, assumindo um papel muito activo. Para estes formandos, o papel assumido pelas formadoras foi de encontro às suas necessidades havendo, grande interacção e interajuda entre todos. Porém, também existe uma opinião divergente, expressa pela formanda que se manifestou insatisfeita com a acção sobre as TIC na sala de aula, ao considerar que durante a formação houve pouca interacção entre o formador e os formandos, sentindo-se desmotivada devido à dificuldade do formador em adequar os conteúdos de formação aos seus conhecimentos.

As principais preocupações dos formadores na organização e desenvolvimento da formação, direccionam-se para a necessidade de ir ao encontro das expectativas e necessidades dos formandos e das suas escolas e de desenvolver a motivação dos formandos para as TIC e para a sua utilização no contexto educativo.

Pelo exposto, parece-nos que a organização e desenvolvimento da formação do Cinova manifesta fortes características do paradigma construtivista, visto que o processo de construção da formação pressupõe uma preocupação pela resolução dos problemas reais das escolas e um processo de construção colectiva, baseado na colaboração permanente entre os formandos e o Centro. Por isso, este tem como finalidade primordial substituir o modelo tradicional de formação baseada na escolha por “catálogo”, ocultada como meio de satisfazer interesses e necessidades pessoais por outro que, não deixando de considerar as motivações e necessidades de realização profissional dos professores, também tenta responder às necessidades das escolas e do sistema educativo, através de modalidades consideradas mais activas e de uma formação contextualizada e realizada nos contextos de trabalho dos seus proponentes.

V-4-3. Modos de selecção e constituição da equipa de formadores

O olhar do director

Relativamente à selecção dos formadores, o director afirma que a primeira prioridade é dada aos professores e aos órgãos de gestão das escolas. Quando estes não seleccionam nenhum formador para a acção que propõem, então, é o próprio director que selecciona os formadores, ao afirmar que lhe compete tomar essa decisão, procurando formadores com conhecimentos da sua área específica, do modelo de formação do Centro e da especificidade dos professores do 1º ciclo.

“Os docentes têm autonomia para propor um formador dentro daqueles que conhecem, tanto os formandos, como as escolas ou os órgãos de gestão.” (Ent.11, A3). “Depois se eles não propõem, deixam-me a iniciativa de eu propor um formador. Então eu contacto um formador, que me dá garantias e no caso dele responder afirmativamente eu contacto a escola e digo que tenho determinado formador, se os órgãos de gestão não conhecerem digo quais são as características dele e se concordarem, então avançamos. É evidente, que procuro sempre pessoas com garantias de qualidade, não só na temática que vão trabalhar, mas também neste modelo de formação com que trabalhamos” (Ent.11, F3).

Existe uma equipa de formadores que colabora com o Centro, no entanto, pontualmente, essa equipa pode mudar, havendo todos os anos formadores novos, principalmente, para formar os professores em áreas “emergentes”.

“...há um grupo que é a esmagadora maioria com quem se trabalha há alguns anos, mas aparecem sempre 3 ou 4 formadores novos, que depois, se as pessoas ficarem satisfeitas, vamos tentar mantê-los nos anos seguintes”; “Principalmente em áreas emergentes. Por exemplo, em reorganização curricular tivemos a Doutora Carlinda Leite e a Dr.ª Preciosa, vieram aqui fazer uma formação. (...) para Metodologia de Projecto eu vou procurar a melhor pessoa que esteja disponível. Mas, todos os anos vêm 2 ou 3 pessoas que são professores de Mestrados nas Faculdades, que é o caso da Doutora Carlinda Leite e outros casos que dão formação a Mestrados.” (Ent.11, F3); “Procuro formadores que conheçam; que de uma ou de outra forma, tenham experiência no 1º ciclo: ou um docente com formação inicial do 1º ciclo, quer dizer, que tenha de facto alguma experiência com o 1º ciclo” (Ent.11, D3).

Para expressar a sua representação relativamente ao perfil dos formadores, o director afirma que está satisfeito com a maior parte dos formadores que colaboram com o Centro. No entanto, quando existe alguma insatisfação vai actuando, para que haja maior consonância com a concretização do modelo de formação centrada na escola.

“Na maior parte dos casos estou satisfeito, mas aparecem-me sempre alguns casos com os quais não estou satisfeito, fico insatisfeito, insatisfeito. Depois, com estes que fico insatisfeito tento actuar de qualquer forma: ou a pessoa muda ou não vem fazer mais formação. Daqueles que eu fico genericamente satisfeito há sempre áreas em que, ou pelo menos em relação a alguns, não fico satisfeito e temos que conversar, vamos conversando e, vou tentando em conversas expor de forma mais clara o modelo de formação que nós queremos fazer, para eles entenderem e para eles poderem levar à prática, melhor, esse modelo de formação” (Ent.11, C3).

O olhar dos formadores

O formador da acção sobre as TIC na sala de aula afirma que para iniciar a sua actividade de formador apresentou um projecto de formação ao Cinova, a partir da necessidade demonstrada por alguns professores da escola onde exercia funções docentes.

“Contactaram o Centro de Formação e apresentei-me, o Centro de Formação, a partir daí, achou uma ideia interessante e tenho sido formador até hoje” (Ent.12, A3).

A formadora da acção sobre os meios multimédia começou a orientar formação após alguns contactos que teve com os professores no âmbito de um projecto de informática promovido pela Câmara Municipal no ano 2000. Nas visitas que fazia pelas escolas, no sentido de dar apoio na área de informática, os professores solicitavam formação nessa área, devido à falta de formação em novas tecnologias.

“...iam pedido muito porque havia falta de formação nesta área e os professores como me conheciam foi assim quase de parte a parte, os professores solicitaram e então pedi essa formação para acreditação. Constituí a primeira turma com pessoas que me pediam, porque essas pessoas também precisavam de créditos e assim juntavam o útil ao agradável. Então a turma foi proposta ao Centro de Formação (...) e comecei a dar formação por este Centro” (Ent.13, A 3).

A formadora da acção sobre PCE e PCT diz ter ficado a orientar formação no Cinova a partir do momento em que fez uma acção de formação numa escola do concelho, a pedido de uma colega, sendo, posteriormente, contactada pelo Centro de Formação.

“...depois daquela acção o Centro contactou-me para saber se eu queria continuar a fazer noutras escolas do concelho. Eu aceitei e fiz várias no âmbito da metodologia do projecto e da reorganização curricular: dos projectos curriculares de escola e de turma” (Ent.14, F3).

Dois formadores entrevistados dizem-se conhecedores da especificidade do 1º ciclo, por terem formação específica para esse nível de ensino e uma formadora por ser educadora de infância.

“Eu também tenho formação no 1º ciclo porque fui formado na Escola Superior de Educação.” (Ent.12, D3); “O facto de ser educadora de infância faz com que conheça a realidade do 1º ciclo, porque estão muito inter-ligados.” (Ent13, D3); “...fui professora do 1º ciclo” (Ent.14, D3).

Este facto vem confirmar a opinião do director, quando aponta esta necessidade dos formadores para orientarem formação destinada aos professores do 1º ciclo.

O olhar dos formandos

Os formandos entrevistados são unânimes em afirmar que nunca participaram na selecção do formador que orientou a acção por falta de conhecimento dessa prática.

“Não. Porque não sabia que podíamos participar, nessa selecção. (...) Em todas as acções que tenho feito nunca participei.” (Ent.15, F3); “Não, nunca participei na selecção de qualquer formadora e nunca tive qualquer influência sobre a escolha do formador. (...) nunca fiz nenhuma proposta dessas porque nem sabia que o podia fazer.” (Ent.16, F3); “Porque nunca me deram oportunidade e também, nunca senti a necessidade de participar nessa escolha.” (Ent.18, F3); “Até agora não. Mas se tivesse conhecimento dos formadores, acho que gostava de participar nessa selecção, porque a maioria das pessoas que me tem dado formação, eu não as conheço.” (Ent.19, F3); “Nunca participei nem sabia que isso era possível” (Ent.20, F3).

Apesar da selecção dos formadores ser da iniciativa do Centro e não dos formandos, a maior parte dos entrevistados revela alguma satisfação com o trabalho dos formadores que teve na orientação da formação analisada. As narrativas das formandas da acção sobre PCE e PCT vão neste sentido, ao considerarem que as formadoras têm conhecimentos pedagógicos e científicos sobre a área que desenvolvem.

“As formadoras desta acção, eu achei que estavam muito seguras de si, do papel que desempenharam, tinham uma forma de transmitir os conhecimentos bem agradável (...). Tinham muitos conhecimentos para dar e nós muito para receber.”; “...eu quando vou frequentar acções de formação e não só esta como as outras, eu fico muito elucidada e agradeço muito aos formadores o seu contributo porque acho que é muito favorável e penso que nós temos é que agradecer a estas pessoas que nos transmitem os seus saberes da melhor forma.” (Ent.19, C3); “Penso que cientificamente estão bem formadas. E pedagogicamente, também. E, como pessoas, acho que eram bastante acessíveis e simpáticas” (Ent.20, C3).

As formandas que participaram na acção sobre os meios multimédia têm opiniões distintas sobre o trabalho da formadora. Uma formanda mostra-se satisfeita com a formação que tem realizado neste Centro de Formação e com a formadora desta acção, ao considerar que tem competência e conhecimentos adequados para a formação que orienta; por seu lado, outra formanda afirma que a formadora correspondeu pouco às suas expectativas, devido à falta de dinamismo no desenvolvimento da acção.

“Na minha opinião, a formação que tenho feito neste Centro de Formação tenho uma boa opinião dos formadores, porque a formação que lá tenho feito tem sido sempre muito positiva para mim. (...) só tenho a realçar aspectos positivos dos formadores, tenho gostado porque tem sido sempre uma formação interessante.”; A formadora desta acção “...achei que era uma pessoa muito competente, com um vasto leque de conhecimentos nesta área, uma boa profissional...” (Ent.18, C3); “Outros formadores, como por exemplo, a formadora que orientou esta acção (...) responderam pouco aos nossos anseios porque foram pobres na preparação e na execução e os formadores (...) têm a responsabilidade de fazer uma acção mais dinâmica” (Ent.16, C3).

Na acção sobre as TIC na sala de aula as formandas também têm opiniões opostas, relativamente ao grau de satisfação pelo trabalho desenvolvido. Enquanto que uma formanda afirma que participou nesta acção por conhecer este formador e gostar do seu trabalho, outra entrevistada manifesta-se insatisfeita.

"Eu não fiz a formação pela modalidade, fiz mais pelo formador. Eu nunca tinha trabalhado com ele, mas tinha ouvido falar bem dele."; "Penso que esta diferença no trabalho realizado pelos formadores advém da maneira de conduzir a formação e do seu conhecimento alargado e actualizado." (Ent.17, C3); "Nesta formação acho que o formador não cativou" (Ent.15, C3).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

Para seleccionar e constituir equipa de formadores, o director expressa que aceita as propostas dos professores e dos órgãos de gestão das escolas, mas, quando isso não acontece é o próprio director que faz essa selecção, tendo por base a qualificação do formador a nível da temática que vai trabalhar e do modelo de formação adoptado pelo Centro. Nessa selecção, afirma que é dada prioridade aos formadores conhecedores da especificidade do 1º ciclo. Contudo, salienta que, apesar de existir uma equipa estável de formadores, todos os anos surgem alguns formadores novos. O director revela-se satisfeito com a maior parte dos formadores que colaboram com o Centro, mas afirma que surgem sempre alguns formadores com os quais fica insatisfeito. Quando isso acontece tenta actuar, conversando com os formadores, para que entendam o modelo de formação que deve orientar a organização e o desenvolvimento da formação, como referimos quando clarificamos os efeitos da sua avaliação.

Em nosso entender, a existência de uma equipa estável de formadores facilita a estruturação do projecto formativo do Cinova e a articulação da formação com as particularidades de cada escola.

Os dois formadores da área relacionada com as novas tecnologias explicitam que iniciaram a actividade no Cinova, a partir de solicitações dos professores com quem trabalhavam, há alguns anos. A partir dessas solicitações, apresentaram-se no Centro com o projecto de formação, o qual foi aprovado pela Comissão Pedagógica, ficando desde essa data a integrar a equipa de formadores. A formadora da acção sobre PCE e PCT afirma ser contactada pelo Centro para orientar a formação. Estes formadores dizem-se conhecedores da especificidade do 1º ciclo, porque dois têm como formação inicial o curso de professores do 1º ciclo e uma possui o curso de educadora de infância. Deste modo, parece existir uma tendência para que no recrutamento de formadores de acções que integrem professores do 1º ciclo se privilegie os que pertencem a esse nível de ensino. Este facto confirma a opinião do director quando afirma dar prioridade aos formadores com estas características para formar professores do 1º ciclo.

Apesar do director expressar que aceita as propostas dos professores para efectuar a selecção dos formadores, os formandos revelam que nunca participaram nessa selecção por falta de conhecimento e de oportunidade para o fazer, ficando, por vezes, surpreendidos ao saberem que podem participar nessa selecção. Este facto leva-nos a inferir que parece haver

falta de informação e sensibilização dos professores, no sentido de aumentar a sua participação. Porém, apesar dessa selecção ter sido efectuada pelo Centro, a maior parte das entrevistadas manifesta-se satisfeita com os formadores que conhece. Existem apenas duas formandas que consideram o trabalho desenvolvido pelos formadores pouco correspondente às suas expectativas. Enquanto a formadora da acção sobre os meios multimédia foi considerada pouco exigente durante a formação, o formador da acção sobre as TIC na sala de aula é menos valorizado por não motivar os formandos com menos conhecimentos na área. Este facto confirma uma vez mais a dificuldade destes formadores em responder às necessidades de turmas heterogéneas.

V-4-4. Facilitadores da organização e desenvolvimento da formação

O olhar do director

Segundo o director, as facilidades na organização e no desenvolvimento da formação, relacionam-se com factores externos, sendo apontada a acreditação da formação, a estabilidade docente e a vivência das escolas em agrupamentos.

“O Conselho Científico nunca negou a acreditação de uma acção a este Centro. Portanto, não tenho nada a dizer em relação ao Conselho Científico, antes pelo contrário, estou muito satisfeito com o seu papel.”; “Temos conseguido, pode durar dois meses. Se pedirmos agora, início de Março, podemos começar em Maio, por exemplo.” (Ent11, A4); “Há escolas que já têm uma filosofia de trabalho, que é manter senão a totalidade, parte dos elementos dos órgãos de gestão e assim há uma continuidade de trabalho. Com essas escolas trabalha-se muito bem a nível de formação.”; “Este modelo de formação centrada na escola, partindo da problemática que a escola tem precisa que, por um lado o corpo docente seja estável e por outro que os órgãos de gestão também sejam estáveis.” (Ent.11, C4); “Os agrupamentos vieram facilitar a metodologia de trabalho que o Centro adopta” (Ent11, D4).

O olhar dos formadores

Relativamente aos aspectos que mais facilitam a organização e o desenvolvimento da formação, os formadores entrevistados referem-se, sobretudo, à motivação dos formandos e à possibilidade de efectuar dois grupos de professores da mesma turma, em horários distintos, para responder às suas necessidades.

“Portanto, o que mais facilita é a motivação que esta área permite, dos professores e dos alunos, depois o efeito surpresa, ao experimentar uma ferramenta ficam surpresos, de facto, há vontade de procurar mais.” (Ent.12, G4); “Uma das facilidades é poder dividir o grupo em dois, porque assim os professores trabalham mais individualmente e eu posso responder melhor às necessidades de cada um” (Ent.13, H4).

O olhar dos formandos

Relativamente aos aspectos que facilitam a organização e o desenvolvimento da formação, alguns formandos revelam opiniões distintas que se direccionam, sobretudo, para a existência de proponentes de formação, a sua motivação, a metodologia utilizada pelos formadores e entajuda dos formandos, a possibilidade de participar na acção e na modalidade solicitada ao Centro, em 1ª opção e para a aceitação e apoio do Centro na realização de formação por eles proposta. Neste sentido, uma formanda, apesar de não ter proposto a formação em que participou, refere-se à existência de proponentes da formação.

"Eu sei que lhes facilita que haja sempre a adesão dos formandos, (...) assim já sabem à partida que organizam uma acção e que têm formandos para a fazer..." (Ent.16, E4); "O que mais tem facilitado também é o facto de eu querer aprender, é o querer saber mais e gostar de participar." (Ent.16, G4); "Eu penso que, muitas vezes, é o facto dos formadores serem umas pessoas tão flexíveis, tão abertas e muito prestáveis e também haver colegas que se interajudam muito" (Ent.17, I4); "Na organização é o facto do Centro de Formação aceitar sempre os pedidos que fazemos de forma indirecta, no desenvolvimento penso que as facilidades prendem-se com o facto de me terem permitido frequentar uma modalidade de formação que eu pretendia e que foi a única opção que fiz." (Ent.18, J4); "Tivemos facilidades quando pedimos a acção de formação porque fomos nós, professoras do agrupamento, que escolhemos o tema, fomos ouvidos e foi quase logo. A acção foi posta em prática quase logo a seguir."; "Quando a gente mais necessitava foi posta em prática." (Ent.19, L4); "Sobre as facilidades, a gente propôs a acção e eles facilitaram, não tivemos nenhum problema. Tivemos essa facilidade por parte do Centro de Formação." (Ent.20, L4).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

Da análise efectuada, verificamos que existem posições enunciadas pelo director que se entrecruzam com alguns relatos de formandos, no que se refere à estabilidade do corpo docente, à vivência das escolas em agrupamentos, à existência de proponentes de formação e à possibilidade de participar na acção e na modalidade solicitada ao Centro de Formação. Para o director, os agrupamentos de escolas e a estabilidade docente, quer dos professores, quer dos órgãos de gestão das escolas facilitam a concretização do modelo de formação centrada na escola, a qual parece orientar a metodologia de trabalho do Centro. As opiniões expressas pelo director, levam-nos a inferir que a estabilidade docente contribui, decisivamente, para melhorar a capacidade de acção do Cinova. Na nossa perspectiva, alguns formandos manifestam posições que se enlaçam nestes facilitadores, ao enunciarem a possibilidade dos professores se organizarem para efectuarem as suas propostas de formação ao Centro e assim poderem participar na acção e na modalidade que mais necessitam.

O formador da área relacionada com as TIC na sala de aula e uma formanda dessa acção referem-se à motivação que esta área permite, quer dos professores, quer dos alunos.

Entre os relatos dos formandos também existem posições idênticas, ao verificarmos que 50% dos entrevistados aponta a entreaduda prestada pelos colegas durante a formação, valorizando-se assim, a colaboração entre pares.

Nos dados que adquirimos também se evidenciam algumas posições opostas entre os entrevistados. Neste sentido, o director refere-se à acreditação da formação, ao enunciar que toda a formação solicitada ao CCPFC tem sido acreditada, apesar deste processo ser bastante moroso, o qual pode demorar dois meses. A formadora da acção sobre os meios multimédia, acentua a possibilidade de dividir a turma em dois grupos, para que possa trabalhar de forma mais individualizada e responder melhor às necessidades de cada formando. Uma formanda enuncia a metodologia adoptada pelos formadores, como principal facilitador da formação.

V-4-5. Obstáculos da organização e desenvolvimento da formação

O olhar do director

Apesar do director ter manifestado que o CCPFC tem facilitado a organização da formação, no que se refere aos obstáculos deixa bem clara a existência de constrangimentos relacionados com esse organismo, no que se refere às relações entre os tempos de acreditação e financiamento.

“...a acreditação obedece a um ciclo muito longo, que pode demorar três meses, e uma escola pede uma acção que precisa de a começar daqui a 15 dias e não há possibilidade nenhuma de a pôr no terreno daqui a 15 dias. Só daqui a 2 meses ou mais. Esse é que é o grande problema, a falta de flexibilidade do Centro para dar resposta rapidamente a necessidades que surgem nas escolas e agrupamentos. Eu posso dar resposta, mas com um período mais ou menos longo, que é o período da acreditação e o do seu financiamento. É que primeiro vem o ciclo da acreditação e depois vem o ciclo de financiamento, que são longos e não são em simultâneo. E eu tenho que pedir às pessoas para em Junho prepararem a formação para o ano seguinte e, como é que as pessoas vão preparar, se no ano lectivo seguinte muitas não estão lá? Este é que é o grande problema, que nós não podemos resolver, compete ao Ministério da Educação, nós não podemos mexer” (Ent.11, C5).

Além desta dificuldade, o director também aponta a frequência no ensino superior, por considerar que os complementos de formação vieram reduzir a procura de formação no Centro.

“Porque há um número muito elevado de pessoas a fazer os complementos de formação (...) e não têm disponibilidade” (Ent.11, E5).

A falta de compreensão do modelo de formação centrada na escola, por parte dos professores e dos órgãos de gestão das escolas também parece ser uma dificuldade deste Centro.

“Portanto, mesmo dentro do Centro há escolas que trabalham isto a vários ritmos e há escolas que entendem este modelo de uma forma muito boa e adequada. (...) É que muitas escolas não partem, precisamente dos problemas e dos constrangimentos que a escola tem. São os professores individualmente. E se vai construir-se uma formação para dar resposta a necessidades individuais é uma coisa, construir um plano de formação para dar resposta às necessidades da escola enquanto

organização, com pessoas colectivas, é completamente diferente. E o que eu digo é que há escolas que ainda fazem isso de uma forma a dar resposta à percepção das necessidades individuais de cada professor. Este não é o melhor modelo.”; “Aquela formação de apresentar um menu, uma lista, para que as pessoas venham aqui escolher, torna-se mais fácil, só que, para mim não tem resultados. Mesmo no modelo que tentamos seguir os resultados são muito pequenos e demoram muito tempo a aparecer.”; “O nosso problema é que a formação que nos propõem seja, de facto, delineada colectivamente pelos professores e pelos órgãos de gestão das escolas, de forma a dar resposta aos constrangimentos da escola, enquanto organização” (Ent.11, F5).

O director também se refere à mobilidade docente, ao enunciar que as mudanças drásticas dos órgãos de gestão das escolas associadas ao Centro, também prejudicam o processo de organização da formação, quer na qualidade, quer na quantidade das ofertas formativas.

“Muitas vezes, uma escola está a trabalhar muito bem, mas mudando o Presidente do Conselho Pedagógico volta quase tudo ao ponto zero.”; “Nas escolas em que há mudanças drásticas nos órgãos de gestão com muita frequência, temos mais dificuldade de trabalhar em termos de formação.”; “...a transição das pessoas nos órgãos da gestão e a mobilidade das pessoas (...), ressentem-se logo o tipo de formação quer em quantidade, quer em qualidade (...). Portanto, esta é a grande dificuldade.” (Ent.11, G5).

A motivação e disponibilidade de alguns formadores para colaborar com o Centro, também têm sido obstáculos ao trabalho desenvolvido.

“Mas a questão dos formadores também é difícil neste momento, porque não é muito motivador ser-se formador, (...) nós gostamos de formadores com qualidade e vamos convidar pessoas com qualidade, essas pessoas são, muitas vezes, professores em Faculdades, têm pouca disponibilidade” (Ent.11, N5).

O olhar dos formadores

Os formadores também se referem a diversos obstáculos na organização e no desenvolvimento da formação. O formador da acção sobre as TIC na sala de aula aponta como principal obstáculo a resistência à mudança de alguns formandos, para aplicarem as novas tecnologias no contexto educativo, ao afirmar que ouve muitas vezes os formandos dizer “isto já não é para mim” (Ent.12, R 5). Além deste obstáculo refere-se à falta de equipamento informático nas escolas e de sensibilidade dos professores para trabalharem com esse equipamento.

“...outro problema do 1º ciclo também é o equipamento. De facto, só com um computador na escola, tem que se ter uma agilidade muito grande para se saber qual o trabalho a desenvolver com os alunos.”; “Também há avarias porque não há o mínimo de sensibilidade das pessoas com o equipamento informático” (Ent.12, O 5).

A falta de equipamento informático e a resistência à mudança também são obstáculos referidos pela formadora da acção sobre os meios multimédia. A formadora afirma que alguns formandos frequentam a formação apenas pela necessidade de créditos para subir na carreira e não se mostram motivados em aprender.

“...há o problema das máquinas, um computador para dois, o ideal era ser um computador para cada pessoa...” (Ent.13, O 5); “...havia alguns casos extremos que não estavam abertos à mudança, diziam que não sabiam e muitas vezes não queriam saber, iam para lá por causa dos créditos, embora estes fossem uma minoria” (Ent.13, R 5).

Contudo, esta formadora aponta outros obstáculos, que se direccionam para a motivação dos formandos e para a realização de turmas heterogéneas, dificultando a sua capacidade de resposta às necessidades de cada formando.

“...existe a falta de motivação de algumas professoras, porque a informática exige que as pessoas se empenhem e só com o tempo em que estão na formação é muito pouco e algumas não estão motivadas minimamente...” (Ent.13, I 5); “Também o problema da turma ser muito heterogénea, inscrevem-se na mesma turma formandos que ainda estão na iniciação e outros que já estão num nível mais avançado e isso também dificulta muito o trabalho...”; “As dificuldades que eu sentia era, de facto, atender às necessidades de todas as pessoas” (Ent.13, M 5).

Por seu lado, a formadora da acção sobre PCE e PCT também se refere à motivação dos formandos e ao horário de realização da formação. A este propósito afirma que no final do dia os professores sentem dificuldade em se envolver na formação de forma activa.

“...eu sentia que nos grupos em que havia um grande número de pessoas que estavam lá porque precisavam dos créditos, que o interesse e o empenho não era tanto como naqueles em que as pessoas estavam ali porque precisavam de conhecimento, precisavam de reflectir, precisavam de partilhar de terem um momento onde fizessem a aquisição de outras perspectivas, outros conteúdos, outra forma de estar na prática pedagógica.” (Ent.14, I 5); “Ao final do dia, os professores estão cansados do dia inteiro de dar aulas, de um dia inteiro de preocupações e, de facto, não têm uma disposição mental, para chegarem ali e consultarem, lerem os textos, discutirem, reflectirem sobre eles, questionarem, e eu acho que isso é um obstáculo grande” (Ent.14, P 5).

O olhar dos formandos

Algumas formandas entrevistadas dizem sentir vários obstáculos relacionados com a organização e o desenvolvimento da formação no Cinova, sendo alguns deles coincidentes com os que foram apontados pelo director e formadores. Neste sentido, a formanda da acção sobre as TIC na sala de aula que se mostrou insatisfeita com a metodologia adoptada pelo formador, manifesta falta de compreensão do modelo de formação adoptado pelo Centro, ao enunciar a falta de vaga para participar na formação que mais necessita, a realização de turmas heterogéneas e a realização de formação demasiado teórica, sem aplicação directa na prática pedagógica.

“Uma das dificuldades é quando eu me vou inscrever e as turmas já estão constituídas. E, depois, se estou interessada em determinado tipo de acção e às vezes não tenho vaga.” (Ent.15, F5); “Depois quando os formandos se inscrevem e uns já têm muitos conhecimentos e outros têm poucos, isso dificulta bastante.” (Ent.15, M5); “Outra dificuldade é as acções serem muito teóricas e não dão para pôr em prática, a maior parte delas” (Ent.15, S5).

A segunda entrevistada desta acção, apesar de manifestar nunca ter efectuado nenhuma proposta ao Centro, aponta a falta de proponentes de formação, como principal obstáculo à organização da formação.

"O que tem dificultado a organização é não haver solicitações, portanto, nunca me lembrei de fazer uma proposta" (Ent.17, J5).

Esta formanda também salienta um aspecto comum à primeira entrevistada, no que se refere à realização de turmas heterogéneas, ao acentuar a dificuldade do formador em responder à diversidade de conhecimentos dos formandos.

"No desenvolvimento da formação o que eu vejo é que as pessoas quando escolhem a formação não olham aos objectivos da formação e se têm ou não têm conhecimentos para poderem acompanhar este tipo de formação e, portanto, aconteceu muito nesta formação em que eu estive, em que foi preciso dividir em três grupos, (...) como nós apanhamos pessoas que praticamente nunca trabalharam nada com o computador, isso é uma das grandes dificuldades porque o formador não se pode desfazer e também não pode dizer aos formandos para se irem embora porque a acção não é para eles (...). A grande dificuldade é essa, porque o formador depois não consegue atender a toda a gente ao mesmo tempo e muitas vezes os objectivos finais, se calhar, não chegam ao que se esperava porque o formador não pode, com a população que tem na turma."; "...ele trabalhou, digamos, como se costuma trabalhar no 1º ciclo, com três anos ao mesmo tempo, o ano da iniciação, o ano médio e o ano avançado" (Ent.17, M5).

Mas, perante este obstáculo, mostra-se compreensiva com a dificuldade do formador em responder às necessidades de todos os formandos.

"Eu julgo que quando o grupo é assim muito heterogéneo é difícil a todas as pessoas conseguirem aquilo que querem, principalmente aquelas colegas que estavam no início, penso que nunca se deveriam ter inscrito nesta formação, aí o formador não teve culpa, e o que ele fez foi tentar atender a toda a gente ao mesmo tempo, mas como é lógico (...), se a formação era para determinado patamar de conhecimento, portanto ele tinha que se dedicar realmente mais às pessoas que estavam nesse patamar..." (Ent.17, M5).

Uma formanda da acção sobre os meios multimédia, que não concordou com a metodologia adoptada pela formadora, parece não ter compreendido o modelo de formação deste Centro quando se refere à selecção dos formadores, nem estar motivada para participar de forma mais activa na organização da formação.

"...em relação à escolha dos formadores, penso que muitas vezes não estão a escolher os formadores adequados para o tema a ser tratado, penso que na escolha dos formadores é que deveria ser dada mais atenção e ser feita uma maior audição às opiniões dos formandos, porque há formadores que falam coisas muito bonitas, mas não estão adequadas à realidade." (Ent.16, F5); "Relativamente à minha participação também nunca me pediram, a não ser através da avaliação escrita que realizamos no final das acções e de uns inquéritos que, às vezes; recebemos nas escolas, mas que não ligamos muito. Também nunca pensei muito nisso, estou habituada a que o Centro de Formação resolva esses problemas e não estou muito motivada para isso, esperamos que o Centro de Formação apresente o plano de formação e inscrevemo-nos, só isso" (Ent.16, I5).

A segunda formanda desta acção refere-se à realização de turmas heterogéneas, ao enunciar a dificuldade da formadora em responder de forma adequada à diferenciação de conhecimentos existente na turma e à falta de continuidade da formação.

“...devido aos desníveis de conhecimento dos formandos (...), havia necessidades muito diferentes, de modo que também era difícil para a formadora atender individualmente a cada um dos formandos” (Ent.18, M5); “A acção correspondeu às minhas expectativas, mas acho que devia prolongar-se por mais tempo, porque aprendi alguns requisitos básicos e quando acabou já estava motivada para saber mais alguma coisa” (Ent.18, Q5).

As formandas que propuseram a acção sobre PCE e PCT, embora considerem que relativamente à organização da formação não encontram qualquer dificuldade neste Centro, apontam como principais obstáculos a falta de continuidade da acção e o horário de realização da formação.

“Embora a acção fosse bem desenvolvida, aquilo que eu achasse que não foi muito positivo foi que as vinte e cinco horas não foram suficientes para abarcar tantos conteúdos, tantas coisas novas.” (Ent.19, Q5); “Por exemplo, o ser pós-laboral já é uma dificuldade (...) ao fim de um dia de trabalho, custa sempre porque a gente está cansada” (Ent.20, P5).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

A análise efectuada permite-nos verificar a existência de posições idênticas entre as opiniões expressas pelo director e por duas formandas, no que se refere à percepção do modelo de formação do Centro. Enquanto que estas formandas manifestam falta de compreensão no que se refere à selecção das temáticas e dos formadores, o director acentua a falta de compreensão por parte dos conselhos executivos e pedagógicos das escolas, do modelo de formação adoptado, porque, muitas vezes, ainda solicitam formação para responder apenas às necessidades individuais dos seus professores, em vez de ser uma formação delineada colectivamente para responder aos constrangimentos da escola enquanto organização. Segundo o director, esta dificuldade é agravada com as mudanças drásticas nos órgãos de gestão das escolas e com a mobilidade docente que ainda se verifica.

Além desta proximidade de posições, também verificamos algumas semelhanças entre opiniões expressas por formadores e formandos, no que se refere ao horário de realização da formação, à falta de motivação dos formandos e à realização de turmas heterogéneas. O horário de realização da formação, é acentuado pela formadora e uma formanda da acção sobre PCE e PCT, ao considerarem que no final do dia os formandos sentem-se cansados e não têm disponibilidade mental para participarem de forma activa na formação. A falta de motivação dos formandos é um obstáculo enunciado por duas formadoras e uma formanda. Enquanto que a formadora da acção sobre os meios multimédia considera que, além do trabalho efectuado durante a formação, há a necessidade dos professores se empenharem em actividades com recurso aos meios informáticos, para que os progressos aumentem, a formadora da acção sobre PCE e PCT expressa que quando os professores frequentam a acção apenas com interesse dos créditos não estão motivados na formação, embora acentue que actualmente já não se verifica

muito esta situação. Por seu lado, uma formanda refere-se à falta de motivação para participar na organização da formação.

A realização de turmas heterogéneas também é um obstáculo referido pelos dois formadores e formandos das acções relacionadas com as novas tecnologias (TIC na sala de aula e meios multimédia). Mas, estará este desejo de acordo com as intenções e princípios da reorganização curricular, que apontam para a flexibilização e diversificação curricular expressos no reconhecimento de que se as escolas são compostas por diferentes realidades, como formar adequadamente professores para responder a essas realidades, através de uma formação igual para todos?

Na nossa perspectiva, para que se possa responder à diferenciação existente é necessário contextualizar a formação, através da flexibilização e adequação dos seus conteúdos às necessidades de cada realidade escolar. Estas reivindicações de formandos e formadores questionam a dificuldade em responder positivamente ao desafio de preparar os professores para a flexibilização e adequação curricular.

Além das posições de formadores e formandos que se entrecruzam, também existem opiniões idênticas entre formadores, relacionadas com a falta de equipamento informático e a resistência à mudança. Neste sentido, a falta de equipamento informático, quer nas escolas, quer no espaço de formação e a resistência à mudança, também são obstáculos ao desenvolvimento da formação, apontados pelos dois formadores das acções relacionadas com as novas tecnologias. Alguns formandos também revelam posições idênticas no que se refere à falta de propostas de formação e de continuidade das acções.

Apesar desta proximidade de opiniões, verificamos que a maior parte dos obstáculos da organização e do desenvolvimento da formação apontados pelo director distanciam-se das posições dos restantes actores entrevistados, ao estarem direccionados para a acreditação e o financiamento da formação, a frequência no ensino superior, a mobilidade docente e a motivação dos formadores, sendo alguns destes aspectos coincidentes com os facilitadores, anteriormente apontados por este entrevistado. Neste sentido, apesar do director ter manifestado a sua satisfação, relativamente à acreditação da formação por parte do CCPFC, também expressa a existência de dificuldades relacionadas com esse organismo central, no que se refere ao tempo necessário para acreditação das acções, o qual parece dificultar uma resposta rápida por parte do Centro, às necessidades que surgem nas escolas e nos agrupamentos. Além do ciclo de acreditação, também considera o ciclo de financiamento longo e descoincidente com o ciclo de acreditação. O director também se refere aos complementos de formação, como obstáculo ao aumento de participação dos professores na formação que o Centro desenvolve, devido à falta de disponibilidade dos professores que frequentam esses complementos.

A organização da formação do Cinova parece orientar-se na perspectiva colectiva proposta por Correia e al. (1998: 108), e que partilhamos, quando afirmam que na construção da formação não se pode pensar apenas na sua relação “com os saberes e as competências individuais, isto é, não pode ser apenas uma formação qualificadora, mas tem de ser uma formação qualificante, capaz de assumir uma dimensão sócio-relacional que transcende os actores qualificados para se inscrever directa e explicitamente na produção de lógicas institucionais de novos colectivos do exercício do trabalho docente”.

Além das opiniões expressas, o director também aponta a carência de motivação dos formadores que trabalham nas Faculdades, devido à falta de disponibilidade que estes demonstram. Parece-nos que à preocupação de um grupo de formadores permeáveis aos problemas educativos locais e ao modelo de formação que o Centro procura seguir para lhes dar resposta, acrescenta-se a dificuldade de encontrar formadores habilitados que trabalham no ensino superior, com disponibilidade para colaborar com o Centro de Formação.

Também existem alguns relatos de uma formanda que divergem das restantes opiniões, no que se refere à excessiva componente teórica da formação, sem aplicação directa na prática pedagógica. Na nossa perspectiva, esta panóplia de factores que obstaculizam o processo formativo, pode ser minimizada, através de uma maior informação e sensibilização de formandos e formadores para participarem de forma mais activa no processo de formação.

V-4-6. Relações entre a formação contínua e os modos de desenvolvimento do currículo

O olhar do director

Em relação às influências da formação contínua no desenvolvimento de comportamentos nos professores para serem decisores curriculares, o director considera que actualmente os professores sentem-se mais motivados para a concepção e desenvolvimento de projectos adequados às populações com quem trabalham e que esta prática também se deve à formação contínua.

“Muitos professores continuam a construir porque a administração pede e vão continuar ainda nos próximos anos, mas o número de professores que constroem os projectos não por uma exigência da administração, mas porque sentem que é necessário, esse número aumentou e vai continuar a aumentar nos próximos anos e, em parte, devido também à formação contínua que se tem feito. Quer dizer, se não tivesse havido nos últimos anos formação contínua, o número de professores que constrói apenas por uma exigência da administração seria muitíssimo maior do que aquele que é neste momento e o número de pessoas que constrói por sua iniciativa porque sente necessidade seria muito menor, sem dúvida nenhuma (...). Durante os 10 anos de funcionamento do Centro de Formação, a perspectiva dos professores mudou radicalmente nessa perspectiva do trabalho enquanto decisores do currículo” (Ent.11, A6).

No tocante aos efeitos da formação contínua nas práticas educativas, o director, apesar de hesitar na resposta, reflecte um pouco e responde de forma afirmativa. No seu entender, a formação contínua tem contribuído para a melhoria das práticas educativas.

“É muito difícil medir, mas eu penso que sim. Penso que terá resultados, porque as escolas têm mudado e as práticas também têm mudado no bom sentido. Tanto na melhoria da qualidade de intervenção dos docentes como na melhoria da qualidade de intervenção das escolas. E, penso que parte desta mudança e desta melhoria é proveniente da formação contínua que se tem feito. (...) verifica-se que de facto, há uma melhoria das suas práticas. Penso que a formação tem um papel importante” (Ent.11, C6).

O olhar dos formadores

No que se refere às influências da formação contínua no desenvolvimento de comportamentos nos professores para serem decisores curriculares, o formador da acção sobre as TIC na sala de aula responde de forma decisiva ao considerar que essa influência é visível quando passa pelas escolas e verifica que alguns professores estão a desenvolver actividades relacionadas com os conhecimentos adquiridos na formação.

“Eu penso que sim, nota-se claramente, de vez em quando passo nas escolas e alguns estão a desenvolver alguns trabalhos que eu acho bastantes mediáticos. Na forma como desenvolvem esses trabalhos nota-se que, de facto, a formação contínua tem influenciado, as aptidões e as competências que desenvolvem na formação têm ajudado. Agora é o que eu digo, tudo depende da vontade com que os professores aderem às tecnologias, há de tudo. Mas eu penso que está a evoluir, mas continuo a achar que teríamos obrigação de mais...” (Ent.12, A6).

A formadora da acção sobre os meios multimédia também respondeu de forma afirmativa, mas considera que as horas da formação são insuficientes para alguns professores.

“Eu acho que sim, mas de qualquer forma acho que só as horas das acções não chegam, porque há casos que não resultou, para quem não sabe nada, só trinta horas para aprender a trabalhar no computador é muito pouco...” (Ent.13, A6).

A formadora da acção sobre PCE e PCT, apesar de responder de forma afirmativa, fez questão de acrescentar que a formação não influencia o comportamento de todos os professores, mas pelo menos ficam mais motivados para a mudança.

“Sim, não todos, mas pelo menos ficam despertos e a pensar que não têm que fazer só aquilo que está ali, que alguma coisa tem que mudar e que eles podem usar a autonomia que têm, embora eu sinto que estão ainda um pouco receosos de assumir essa autonomia, mas sinto que há vontade de mudar, não com aquela rapidez que gostaria que fosse, mas sinto que há vontade de mudar” (Ent.14, A6).

Quanto à articulação entre a formação e os projectos educativos e curriculares das escolas dos formandos, os formadores entrevistados respondem todos de forma afirmativa. Neste sentido, o formador da acção sobre as TIC na sala de aula, apesar de manifestar não ser essa a sua principal preocupação, afirma que, muitas vezes, são abordados os projectos escolares dos formandos.

“Sim, procuramos fazer isso, os professores vão preparando os seus trabalhos e eu vou discutindo com eles (...) e, muitas vezes, vamos tocar no projecto curricular ou no projecto educativo da

escola, acontece, o que não quer dizer que aconteça sempre. (...) Eu normalmente dou autonomia aos professores para escolherem o tipo de trabalho que querem desenvolver. A partir do momento em que eles sintam que faz sentido caminharmos por aí, tudo bem. E quando há professores que têm dificuldade, que não sabem o que fazer, começamos a discutir possibilidades de trabalho a partir dos projectos das escolas” (Ent.12, B6).

A formadora da acção sobre os meios multimédia, manifesta alguma preocupação em articular o plano de formação aos projectos das escolas, mas acentua que essa articulação nem sempre acontece.

“Sim, sim, há sempre essa preocupação, excepto alguns casos, muito poucos, que não tinham computador na escola. Quando chegávamos à formação partilhávamos um bocadinho o que se tinha passado nas escolas porque geralmente levavam o que tinham feito na acção de formação para a escola e outras vezes o contrário. (...) agora não vou dizer que isto aconteceu com todos os formandos” (Ent.13, B6).

A formadora da acção sobre PCE e PCT também acentua que durante a acção tem sempre essa preocupação. Nesta acção essa relação parece mais evidente, visto que os projectos curriculares são o núcleo central do desenvolvimento da formação.

“Sim, tenho sempre essa preocupação porque as pessoas não podem pensar que vão construir um projecto curricular de escola ou de agrupamento e de turma, à margem do que está preconizado enquanto política educativa no projecto educativo” (Ent.14, B6).

Quanto aos eventuais efeitos da formação nas práticas educativas, os formadores respondem todos de forma afirmativa, embora acentuem alguns factores condicionantes. O formador da acção sobre as TIC na sala de aula considera a formação contínua indispensável a uma boa atitude profissional. Embora manifeste alguma insatisfação no que se refere à taxa de aplicação dos conhecimentos na sala de aula, considera que actualmente a atitude dos professores está a mudar nesse sentido e que a reorganização curricular veio aumentar a motivação dos professores para essa necessidade.

“Eu acho que a formação é indispensável a uma boa atitude profissional, mas a taxa de aproveitamento de transição para a sala de aula ainda é baixa (...). Mas eu penso que, neste momento, estamos a assistir a uma mudança de atitude dos professores, porque eles (...) estão a sentir que têm que dar esse passo, mas acho que só se está a verificar isso agora, depois deste volume de formação e de verificarem que os alunos andam por todo o lado a mexer nos computadores e a reorganização curricular também veio reforçar essa necessidade” (Ent.12, C6).

Este formador quando passa pelas escolas diz verificar algum efeito da formação contínua nas práticas educativas, embora se refira mais aos outros níveis de ensino, devido à falta de equipamento informático nas escolas do 1º ciclo.

“Sim, ao passar pelas escolas nota-se, mas essa situação acontece de forma mais clara no 2º ciclo porque as infra-estruturas são melhores, quer dizer, nós chegamos a uma escola e não é difícil encontrar uma sala equipada com 10 ou 12 computadores (...). No 1º ciclo também acontece, também se notam alguns resultados porque, por exemplo o Net Concurso no ano passado tinha uma componente em que nós apresentávamos uma proposta de trabalho em que as turmas tinham que desenvolver um trabalho de investigação sobre o ambiente ou sobre Matemática (...) e a verdade é que nós recebemos alguns trabalhos muito interessantes, e parece-me que sem a formação pelo menos, parte desses trabalhos não teriam chegado” (Ent.12, C6).

A formadora da acção sobre os meios multimédia, apesar de afirmar que quando andava pelas escolas via a aplicação dos conhecimentos da formação nas práticas educativas, reconhece que alguns professores não alteraram as suas práticas após as aprendizagens adquiridas na formação.

“...eu como andava pelas escolas via que alguns professores depois da formação já se desenrascam minimamente, não sabem muito, mas deixam os alunos trabalhar, esta é uma prova desse efeito da formação. Mas, em alguns casos tenho a certeza que não resultou, podiam realmente ter dado continuidade no terreno, mas como não estavam motivados e deixaram de ter apoio, não deram continuidade nas escolas ao que aprenderam na formação.”; “Eu acho que sim se as pessoas não forem atrás dos créditos, mas forem atrás da formação. Quando as pessoas não precisam de créditos e vão à formação é porque têm interesse em aprofundar essa área de conhecimentos e nestes casos parto do princípio que depois vão aplicar o que aprendem na sala de aula, que a formação vai ter influências e eu, em certos casos, via essa aplicação quando andava pelas escolas” (Ent.13, C6).

A formadora da acção sobre PCE e PCT manifesta que a formação tem sempre algum efeito nas práticas educativas, embora não se faça sentir de forma imediata.

“Eu acho que tem sempre algum efeito, pelo menos naquele momento as pessoas vão predispostas a fazer alguma coisa, não é aquele efeito que gostaríamos de ver mas eu penso que a mudança também é um processo em construção e temos que dar tempo aos professores para interiorizarem determinadas mudanças, interiorizarem determinadas práticas e determinadas formas de estar na educação” (Ent.14, C6).

O olhar dos formandos

Relativamente às influências da formação contínua no desenvolvimento de comportamentos nos professores do 1º ciclo para serem decisores curriculares, a maior parte dos entrevistados responde de forma afirmativa. A afirmação duma formanda que participou na acção sobre os meios multimédia vai neste sentido, ao afirmar o seguinte:

“Eu penso que sim, actualmente eu penso que a formação tem evoluído (...) no sentido de ir mais de encontro às necessidades das escolas e dos profissionais, porque agora com a reorganização curricular os professores têm-se sentido muito angustiados, (...) por sentirem que não têm os conhecimentos específicos para a elaboração dos documentos que são pedidos, como o projecto educativo, o projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma, e as ofertas de formação têm vindo um pouco nesse sentido, de forma que penso que os professores têm aprendido bastante com a formação. Por isso, penso que a formação pode levar a um desenvolvimento de atitudes e de competências que são necessárias para desenvolver os projectos educativos e curriculares da escola” (Ent.18, A6).

A formanda da acção sobre PCE e PCT também responde de forma afirmativa a esta questão e acentua com persuasão que a formação “é muito, muito positiva” (Ent.19, A6), para que os professores adquiram atitudes e desenvolvam competências para desenvolverem projectos específicos para as populações com que trabalham. A segunda entrevistada desta acção também responde de forma afirmativa, apesar de esclarecer que anda na formação por causa dos créditos.

“Eu ando na formação por causa dos créditos, mas ao mesmo tempo, permite que os professores adquiram saberes e desenvolvam competências e, no meu caso concreto, ajudou-me a desenvolver o projecto” (Ent.20, A6).

As formandas da acção sobre as TIC na sala de aula manifestam opiniões divergentes. Enquanto uma formanda responde de forma negativa, pelo facto de considerar a formação demasiado teórica, a segunda entrevistada condiciona as influências da formação contínua no desenvolvimento de competências nos professores, relativamente à motivação dos formandos.

“É um bocado complicado, porque se uma formadora vai para lá expôr, estar a falar, realmente, resumindo, aquilo não dá nada. Vão para lá ditar, são muito teóricas e nada práticas.” (Ent.15, A6). “Desde de que as pessoas não vão para a formação com o intuito de obter os créditos para mudança de escalão, mas que vão para a formação com o objectivo de aprender e aplicar o saber que obtêm na sua prática pedagógica, eu acredito que haja projectos e que se possa desenvolver alguma coisa...” (Ent.17, A6).

Relativamente à articulação efectuada entre a formação e os projectos das escolas, a maior parte dos entrevistados considera ter havido alguma articulação durante a formação, ainda que muito reduzida. Neste sentido, as formandas da acção sobre os meios multimédia manifestam que essa articulação não foi muito significativa. Uma formanda desta acção afirma que apesar da formadora, por vezes, fazer alguma referência aos projectos, essa abordagem não era contextualizada.

“No meu trabalho houve uma pequena articulação, aproveitando a capa do projecto curricular de turma do ano passado para ser incluída na página da Internet que criei, que era a página da minha escola, foi a única ligação que eu fiz com o meu trabalho. (...) Eu lembro-me de ter ouvido a formadora, algumas vezes, a falar do projecto curricular de turma, mas sem uma ligação efectiva ao que se estava a passar em cada escola” (Ent.16, B6).

A segunda entrevistada explica que fez essa articulação através da selecção de alguns trabalhos realizados pelos alunos e da construção de uma história no espaço de formação, os quais foram passados no computador, ilustrados e depois foram explorados com os alunos na sala de aula. Também manifesta que houve mais formandos que tiveram essa preocupação.

“Senti que também os outros formandos aproveitaram os trabalhos que estavam a realizar com os alunos na sala de aula para trazerem para a oficina de formação...” (Ent.18, B6).

As formandas que participaram na acção sobre PCE e PCT consideram existir alguma articulação entre a formação e os projectos da sua escola, ao reflectirem sobre os seus planos de actividades antes da construção de guiões que utilizaram na concepção desses projectos.

“Houve articulação neste sentido: como a escola estava muito fora do assunto (...), aqueles guiões foram-nos muito úteis para posteriormente, fazermos os nossos projectos da forma mais correcta, porque nós não os sabíamos fazer.” (Ent.19, B6); “Na altura, não cheguei a fazer na escola, utilizei-o logo a seguir. Portanto, baseei-me nesse guião para realizar o Projecto Curricular de Turma” (Ent.20, B6).

As formandas da acção sobre as TIC na sala de aula também manifestam opiniões contrárias. Enquanto que uma formanda considera haver alguma articulação entre a formação e

os projectos das escolas de algumas colegas, outra entrevistada considera que não existiu qualquer tipo de articulação.

“Em relação a alguns colegas sim, fizeram uma articulação entre a formação que estavam a ter e o trabalho que desenvolveram no final para apresentar ao formador e o trabalho que estavam a desenvolver na escola.” (Ent.17, B6); “Não existiu nenhuma articulação” (Ent.15, B6).

Contudo, esta entrevistada culpabiliza-se por essa falta de articulação, ao afirmar que resultou da sua desmotivação pela formação, devido à heterogeneidade de conhecimentos existentes na turma.

“...talvez eu tivesse sido culpada porque quando eu deparei que na turma já sabiam todos trabalhar muito bem no computador, eu desmotivei-me” (Ent.15, B6).

Relativamente aos efeitos da formação contínua nas práticas educativas, a maior parte dos entrevistados considera que a formação contribui para um melhor desenvolvimento dessas práticas. Uma formanda da acção sobre as TIC na sala de aula que se encontra a leccionar numa instituição de educação especial reconhece esses efeitos ao afirmar o seguinte:

“Eu só fiz uma acção (...), na área da educação especial e serviu-me para eu ir actualizando os meus conhecimentos nesta área, aprendendo sempre mais qualquer coisa. Eu sinto que a formação me traz sempre mais conhecimento e, às vezes, serve para nós questionarmos os formadores acerca de problemas que temos no dia a dia e de como contornar esses problemas, qual a melhor maneira de os abordar, de lhe dar a volta e conseguir superá-los para trazer o bem-estar, e, muitas vezes, nós colocamos essas questões durante as acções de formação” (Ent.17, C6).

Referindo-se à acção sobre as TIC na sala de aula, esta formanda considera que, apesar de, no seu caso, esses efeitos não serem visíveis, nas outras escolas existe a possibilidade de aplicar os conhecimentos da formação.

“Eu julgo que em algumas escolas do ensino oficial, aquilo que aprendemos na acção é possível aplicar no contexto educativo, na minha escola, precisamente, é difícil porque eu não tenho nenhum utente que vá ao computador” Ent.17, C6).

Uma formanda da acção sobre os meios multimédia responde de forma afirmativa com firmeza, não concebendo a ausência desses efeitos.

“Sim, sim e quem disser o contrário está a mentir. (...) eu não acredito que ninguém, por muito pouco motivado que esteja, e por muito pouco que queira mudar a sua prática pedagógica, não aplique sempre alguma coisinha do que aprendeu, há sempre o momento que a gente lá vai chegando, ou de uma forma ou de outra. Portanto, eu penso que toda a gente, em maior ou menor escala, aplica sempre alguma coisa do que vai aprendendo na formação contínua, eu posso não aplicar tudo, mas há sempre coisas que vão ficando, novas formas de trabalhar, novas ideias e depois o enriquecimento pessoal que também é importante...”; “Por isso, eu penso que é muito importante haver momentos de formação todos os anos, porque fazem muita falta na nossa vida profissional, eu não trabalho nada como trabalhei quando comecei e a formação contínua contribuiu muito para isso” (Ent.16, C6).

A segunda entrevistada desta acção considera que quando participa numa acção de formação é com o objectivo da sua aplicação nas práticas que desenvolve.

“Eu penso que sim, eu quando vou frequentar a formação é mesmo com esse objectivo, portanto, no sentido da formação me ajudar a realizar práticas educativas cada vez mais adequadas e de me

aperfeiçoar mais no trabalho do quotidiano escolar para que os alunos obtenham maior sucesso nas aprendizagens” (Ent.18, C6).

As formandas da acção sobre PCE e PCT, também consideram que a formação tem efeitos positivos no desenvolvimento das práticas educativas.

“Eu penso que sim. Penso que a formação me fornece documentação para que a minha prática educativa seja a mais actualizada possível. Para que as minhas aulas sejam mais inovadoras, diferentes do que eu fazia no início.” (Ent.19, C6); “Sim, no geral, sim. Pelo menos faz-nos pensar em muitas coisas que, se não estiver na formação, às vezes, a gente não pensa e dá-nos novas perspectivas em termos de trabalho. É sempre muito positivo ter formação” (Ent.20, C6).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

O director, os formadores e a maior parte dos formandos entrevistados manifestam posições idênticas no que se refere às influências da formação contínua na autonomização de comportamentos nos professores, ao considerarem que a formação contínua tem alguma influência no desenvolvimento de comportamentos nos professores do 1º ciclo para serem decisores curriculares. O director justifica esta posição ao expressar que actualmente existe um número maior de professores que constroem e concretizam projectos adequados às populações com que trabalham por sentirem essa necessidade e não porque a administração central o impõe. Para este entrevistado, este facto também se deve à formação contínua que se tem realizado durante os dez anos da existência do Centro de Formação, a qual tem contribuído para mudar radicalmente a perspectiva dos professores como decisores curriculares. Por isso, o director considera que a formação tem um papel crucial no desenvolvimento qualitativo das práticas educativas.

Para justificar a sua posição, os formadores expressam que, de facto, a formação contínua tem contribuído para desenvolver aptidões e competências nos professores. Contudo, condicionam esse desenvolvimento à motivação dos formandos, mas acentuam que os professores que manifestam maior resistência à mudança, pelo menos ficam despertos para serem mais autónomos nas decisões curriculares. Apesar da maior parte dos formandos manifestar posições coincidentes com as anteriores, uma entrevistada considera que as influências da formação só se fazem sentir se os professores forem para a formação com o objectivo de aplicar as aprendizagens adquiridas no contexto educativo e não com o objectivo pessoal de adquirir créditos para a progressão na carreira. Além deste condicionalismo, uma formanda revela uma posição divergente das anteriores, ao enunciar que nas práticas educativas que desenvolve, geralmente, o efeito da formação não se tem feito sentir, devido à forma expositiva com que se desenvolvem muitas acções de formação.

Em nosso entender, estas práticas de formação devem tomar como referência as dimensões colectivas, porque dessa forma não só contribuem para a emancipação profissional,

como para a consolidação de uma profissão que na produção dos saberes é autónoma, podendo assim os professores serem co-autores da construção do currículo. Esta dinâmica de acção privilegiada pelo Cínova parece favorecer a perspectiva referida por Pacheco (2001: 48) que concebe os professores como arquitectos do currículo e não apenas como seus operários.

Os formadores e a maior parte dos formandos consideram que durante a formação existe alguma articulação entre a formação e os projectos educativos e curriculares das escolas dos formandos, embora os formadores das acções relacionadas com as novas tecnologias acentuem que essa articulação só acontece quando os formandos direccionam as actividades nesse sentido, o que faz com que nem sempre se articule as actividades desenvolvidas nos dois contextos formativos. Alguns formandos confirmam esta falta de articulação, ao acentuarem que, por vezes, é efectuada de forma pontual e muito reduzida.

Também existe unanimidade dos formadores e formandos, no que se refere aos efeitos da formação contínua nas práticas educativas, contribuindo a formação para o melhoramento dessas práticas. Rodrigues (2003: 28) acentua esta necessidade, ao afirmar que a formação tem que fazer com que os professores sejam capazes de “procurar formas mais ajustadas para a sua acção, tendo sempre presente que a aprendizagem do aluno é a última meta”.

No entanto, os formadores das acções relacionadas com as novas tecnologias, apesar de manifestarem sentir grande satisfação quando passam pelas escolas e verificam esses efeitos, consideram que a taxa de aplicação dos conhecimentos na sala de aula ainda é baixa, devido à falta de motivação de alguns professores e à falta de apoio nas escolas. A formadora da acção sobre PCE e PCT, também manifesta que gostaria que esse efeito fosse maior, mas, reconhece que a mudança é um processo em construção que necessita de tempo para que os professores possam interiorizar as inovações que vão surgindo e as novas formas de estar na educação.

Parece-nos, pois, que a estabilidade e segurança instituídas na rotina quotidiana dos professores dificultam a mudança de procedimentos e atitudes, no sentido de aplicarem de forma mais imediata os conhecimentos adquiridos na formação. Por isso, concordamos com a perspectiva de alguns formadores e formandos, quando referem a necessidade de assessorias externas para acompanhar e apoiar os professores na construção dessa mudança.

V-4-7. Propostas de melhoria da formação

O olhar do director

No sentido de melhorar a organização e o desenvolvimento da formação, o director refere algumas propostas que se relacionam com várias questões. Para responder melhor às solicitações das escolas associadas, propõe maior autonomia para a Comissão Pedagógica do Centro na acreditação da formação.

“Eu penso que o Conselho Científico-Pedagógico deveria dar maior autonomia de acreditação das acções à Comissão Pedagógica, porque esta é composta por pessoas responsáveis. (...) se fosse dada essa autonomia do Conselho Científico-Pedagógico, dando poderes à Comissão Pedagógica para acreditar as acções, isso seria óptimo, já se poderia dar resposta praticamente a 100% a este problema.”; “Nós poderíamos inverter a questão, é que agora é assim: primeiro acreditamos e depois pedimos o financiamento. E, se fosse dada esta autonomia, pedia-se o financiamento e depois acreditava-se, tínhamos o dinheiro e depois construíamos o plano, conforme os pedidos das escolas e em tempo real, não no ano lectivo anterior. Assim, já pedia às escolas apenas em Setembro, as pessoas conheciam-se, faziam-se as reuniões e a partir daí já se podia construir a formação e não no último período, do ano lectivo anterior. Este é o grande problema, não só deste Centro, mas de todos. Quando nos reunimos falamos sempre neste problema.”; “Devia haver maior autonomia para as Comissões Pedagógicas, porque estas são responsáveis. Nem o director, nem a Comissão Pedagógica, nem os órgãos de gestão de uma escola querem má formação para a sua escola” (Ent.11, A7).

A necessidade de interacção entre os CFAE's e o CCPFC é outra proposta enunciada pelo director, no sentido de melhorar a formação. Considera que as reuniões conjuntas, quando existiam, traziam benefícios na organização da formação.

“Ultimamente não nos temos reunido muito, mas era habitual reunir, agora houve uma quebra, não sei porquê (...). Havia 4 ou 5 reuniões a nível nacional, porque eram feitas por zonas, (...) eu penso que é necessário. E posso dizer que em resultado dessas reuniões que o Conselho Científico-Pedagógico fazia, normalmente aconteciam avanços positivos, porque ouviam-se os problemas de quem está no terreno, e normalmente eles alteravam o seu de funcionamento de uma forma positiva.”; “Essas reuniões seriam muito importantes que continuassem a haver, porque nós mesmo pelo telefone só falamos com um funcionário, não falamos com quem vai apreciar o pedido de acreditação” (Ent.11, C7).

O olhar dos formadores

Relativamente a sugestões dos formadores para melhorar a formação contínua, são efectuadas algumas propostas que se distanciam das necessidades expressas pelo director. Neste sentido, a formadora da acção sobre o PCE e PCT sugere a concepção de projectos de formação contextualizados e sua concretização ao longo do ano.

“Eu se pudesse fazer alguma coisa nesse sentido, propunha que em cada escola, ou em cada agrupamento, porque agora com os agrupamentos é mais fácil, que houvesse a preocupação de, sistematicamente (...) ser programada uma formação, fosse feito um levantamento junto dos professores daquele agrupamento. Nas escolas não agrupadas também podia ser difícil (...), mas agora com os agrupamentos eu penso que poderia ser viável, que os próprios agrupamentos (...) organizassem um plano de formação para aquele Centro de Formação que poderia fazer parte do projecto curricular da escola ou do projecto educativo em que, uma vez no ano haveria uma acção de formação ou duas acções que os professores teriam que frequentar porque essa formação iria ser concebida sobre uma

proposta dos próprios professores. (...), promovessem uma acção de formação no início do ano e que tivesse alguma continuidade para acompanhamento da elaboração do projecto curricular de escola ou de agrupamento e dos projectos curriculares de turma, para não chegarmos ao final do ano e os projectos curriculares de turma ainda estarem por operacionalizar” (Ent.14, E7).

Para isso, esta formadora considera que esse plano de formação devia fazer parte do projecto educativo de cada escola ou agrupamento e estar calendarizado para que fosse desenvolvido de forma sistemática.

“...no primeiro período vai decorrer esta acção com esta temática, no segundo período vai decorrer aquela acção com aquela temática e não precisavam de ser acções de muita longa duração. Ou então uma acção que se realize ao longo do ano, porque os círculos de estudos também é isso que preconizam. E não é isso que acontece, porque nós, muitas vezes, fazemos acções na modalidade de círculo de estudos em 25 horas que se fazem só num mês, assim também não é rentável, porque as pessoas não têm a possibilidade de ver como é que aquilo que se discute e se reflecte na acção vai ser posto em prática” (Ent.14, E7).

Esta formadora refere-se à alteração do horário da formação, ao acentuar que essa alteração seria possível, se o horário normal fosse generalizado a todas as escolas.

“Se todas as escolas estivessem em regime normal, a formação poderia começar às três e meia ou às quatro horas, estou a falar na formação para o 1º ciclo, porque com o regime duplo (...) há pessoas que saem de uma escola às quatro, mas há pessoas que só saem às 6.15h e as acções de formação não podem começar antes das 6.15h” (Ent.14, F7).

Além das propostas apresentadas, a formadora também se refere à necessidade dos docentes da mesma escola participarem todos na mesma formação, para que a organização escolar possa beneficiar desses efeitos. Para isso, propõe que algumas das horas não lectivas que integram o horário escolar de cada professor, sejam utilizadas no desenvolvimento da formação.

“...não é uma formação que cobre todos os docentes da mesma escola. Só vão aqueles que se propõem e eu quando estava a falar na forma de alterar a formação era que pudesse cobrir toda a gente, que toda a gente pudesse ter acesso à formação, ou tivesse que frequentar a formação, porque há aqueles que vão sempre pelas motivações que têm, mas há sempre aqueles que nunca vão, só vão quando têm necessidade dos créditos. Portanto (...), estava a pensar num plano que “obrigasse” todas as pessoas a participar, para que todas as pessoas falassem uma linguagem semelhante. (...) Penso que a formação só poderia ficar bastante melhor desde que isso comesse a ser uma prática corrente, instituída mesmo pela escola ou até superiormente, a nível de Ministério, porque como as pessoas têm (...) que estar na escola para leccionar, também teriam de estar na escola determinadas horas por ano para participarem na formação. Mas, essa formação devia ir decorrendo ao longo do ano, porque é assim, os professores têm 35 horas para estar na escola e 25 horas para leccionar, essas 10 horas poderiam ser aproveitadas nesse sentido, (...) se os professores cumprissem as 10 horas na escola haveria possibilidade de se fazer isso” (Ent14, H7).

Para melhorar a formação, o formador da acção sobre as TIC na sala de aula propõe o aumento do equipamento informático nas escolas.

“Se houvesse mais equipamento nas escolas poderia haver outro tipo de trabalho. É óbvio que nós ao desenvolvermos actividades para o 1º ciclo temos que pensar que a escola só tem um computador. Se houvesse mais computadores na escola, pensávamos nas actividades de forma diferente” (Ent.12, I7).

O olhar dos formandos

Algumas formandas efectuam propostas para melhorar a formação, que vão no sentido dos obstáculos que sentiram na organização e no desenvolvimento dessa formação. Por isso, se não houvesse qualquer constrangimento, as formandas da acção sobre PCE e PCT referem-se à necessidade de prolongamento e à alteração do horário da formação.

“...só faria em relação ao tempo de duração da acção. Porque esta acção teve vinte e cinco horas, e eu achava que, se fosse, por exemplo, de cinquenta horas, seria melhor para nós porque achei que eram conhecimentos inovadores em demasia para serem trabalhados em tão poucas horas.” (Ent.19, J7); “Agora, se dependesse de mim a alteração que eu fazia à formação (...) era não fazer pós-laboral que é muito cansativo”; “Propunha, por exemplo, fazer no início de Setembro ou mesmo no fim do ano lectivo, quando se estivesse de férias. Não digo toda porque não deve ser possível fazer toda, mas alguma era mais agradável, estávamos mais descansados” (Ent.20, F7).

Uma formanda da acção sobre as TIC na sala de aula refere-se à necessidade de realização de acções mais práticas e de realização de turmas homogéneas.

“Acho que eles têm que mudar esse tipo de atitude, de comportamento, fazerem as acções mais práticas e não teóricas.” (Ent.15, L7); “E na construção do plano as acções têm que estar de acordo com a turma que se constitui. Como neste caso, acho que têm que ser adequadas aos conhecimentos dos formandos” (Ent.15, M7).

Uma formanda da acção sobre os meios multimédia propõe a possibilidade de participar na selecção dos formadores.

“Não conheço em profundidade a dinâmica do Centro para propor alterações, a não ser dar algumas sugestões na escolha de formadores” (Ent.16, P7).

Proximidades e descontinuidades entre os olhares dos diversos actores

As propostas de melhoria de formação apontadas pelo director distanciam-se das posições dos restantes entrevistados e relacionam-se com os obstáculos anteriormente referidos. Neste sentido, as propostas apresentadas direccionam-se para a autonomia na acreditação da formação e a necessidade de interacção entre os CFAE's e o CCPFC. No que se refere à autonomia na acreditação das acções, o director considera que o CCPFC poderia delegar mais poderes à Comissão Pedagógica do Centro. Se isso fosse possível, afirma que o Centro poderia acreditar as suas acções de forma a poder responder em tempo real às solicitações das escolas, não tendo que construir o plano de formação no ano anterior à sua concretização. Este facto parece diminuir a participação dos professores no processo de formação, devido à mobilidade docente que ainda se verifica em muitas escolas, porque no momento em que é organizada a formação para o ano seguinte, os professores mudam de escola, não se sentindo motivados para nela participarem. Na perspectiva do director, se fosse dada maior autonomia à Comissão Pedagógica na acreditação das acções, esse processo seria muito mais rápido, podendo pensar-se nos projectos de formação apenas no início de cada ano lectivo, quando os professores já

estão todos colocados para poderem participar na organização da formação em que frequentam. Por isso, esta é uma proposta que também considera vantajosa ao envolvimento dos professores na construção do seu processo formativo.

A situação de dependência, relativamente à acreditação das acções de formação, parece indisponibilizar o Cinova para responder de forma imediata às solicitações locais e influenciar a motivação dos professores para um maior envolvimento na construção da sua própria formação. Deste modo, se por um lado se deve reconhecer o papel determinante que os CFAE's têm desempenhado na formação dos professores, assinalamos também a influência determinada pelo CCPFC, no trabalho que desenvolvem. Parece-nos que é na procura de margens de maior autonomia que se joga a verdadeira transformação da formação e que passa pela capacidade das Comissões Pedagógicas poderem acreditar as acções de formação.

A necessidade de interacção com o CCPFC, através de reuniões periódicas é outra proposta efectuada pelo director, no sentido de melhorar a formação. Este entrevistado considera que esses contactos informais são necessários para que os representantes do CCPFC conheçam melhor as dificuldades de quem está no “terreno” e possam alterar algumas das suas formalidades, de forma positiva. O CNE (2002: 9) também considera que os Centros de Formação “têm funcionado isoladamente das instituições em que se integram...”.

Apesar das opiniões expressas pelo director se distanciarem das restantes posições, o mesmo não se verifica nas descrições enunciadas pela formadora e uma formanda da acção sobre PCE e PCT, ao manifestarem posições idênticas no que se refere ao horário de realização da formação. Neste sentido, enquanto que a formadora propõe uma mudança no horário das escolas do 1º ciclo, passando todas para regime normal, para que a formação possa ser realizada mais cedo e não no final do dia como geralmente acontece, uma formanda também considera que formação não deve ser toda realizada nesse horário, mas no início de Setembro, ou mesmo no período de férias. Além desta proposta, a formadora e outra formanda desta acção expressam outras posições que se entrecruzam, no que se refere à necessidade de prolongamento da formação, concepção de projectos de formação contextualizados e sua concretização ao longo do ano de forma sistemática e à participação de todos os professores da mesma escola ou agrupamento na mesma acção de formação. Neste sentido, a formadora enuncia que actualmente, com os agrupamentos de escolas existe a possibilidade de se efectuar um levantamento de necessidades de formação para a organização de um plano de formação a ser concretizado ao longo do ano, em que a formação teria uma continuidade que servia para acompanhar o desenvolvimento dos projectos escolares. Para isso, esta formadora considera que todos os professores deviam participar na mesma formação, para que todos pudessem falar “a mesma linguagem”. Em nosso entender, para que esta perspectiva de formação seja

concretizada, a escola terá que realizar um trabalho colectivo de reflexão sobre as práticas que realiza e as inovações a promover, definindo e calendarizando durante o ano lectivo as suas prioridades de formação. Uma formanda desta acção também enuncia a necessidade de continuidade da formação, ao expressar que a formação devia prolongar-se por mais tempo, por serem conhecimentos em demasia, para serem desenvolvidos em vinte e cinco horas.

Os formadores das acções relacionadas com as novas tecnologias (TIC na sala de aula e meios multimédia) também revelam posições idênticas ao enunciarem a necessidade de aumentar o equipamento informático nas escolas e no espaço de formação. O formador da acção sobre as TIC na sala de aula considera que se houvesse mais do que um computador nas escolas do 1º ciclo, pensava na organização e no desenvolvimento da formação de forma diferente.

No entanto, existem propostas de melhoria da formação expressas por alguns formandos que se distanciam das opiniões proferidas pelos restantes entrevistados, por estarem relacionadas com a necessidade de realização de acções mais práticas, a realização de turmas homogéneas e a selecção dos formadores. Neste sentido, uma formanda da acção sobre as TIC na sala de aula, referindo-se à generalidade da formação que tem efectuado, considera que as acções devem ter uma componente mais prática, em detrimento da parte teórica. Esta entrevistada ao direccionar a resposta para a acção sobre as TIC na sala de aula, expressa a necessidade de se organizarem turmas homogéneas, com conhecimentos correspondentes aos conteúdos da formação. Por seu lado, uma formanda da acção sobre os meios multimédia, apesar de nunca ter participado na selecção da formadora por falta de conhecimento, propõe uma maior participação dos formandos nessa selecção, para que a formação se possa tornar mais motivadora.

Como podemos verificar, é vasto o leque de obstáculos enunciados pelos entrevistados que afectam a organização e o desenvolvimento da formação contínua. Esperamos, pois, e como já anteriormente sustentamos, que o novo regime de concursos favoreça, num futuro próximo, a estabilidade docente e a responsabilização colectiva na construção da formação, de forma a minimizar alguns dos obstáculos apontados e melhor rentabilizar os recursos humanos e financeiros que têm contribuído para melhorar a educação.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando as intenções e o trajecto deste estudo

Chegou a hora de tecer algumas considerações que visam situar as questões de partida, onde procuramos entrelaçar elementos indicadores que nos permitem elucidar com a clareza possível o impacto da actual reorganização curricular, ao nível da formação contínua dos professores do 1º ciclo. Porém, não desejamos que este momento constitua apenas um registo formal de um “produto” acabado, mas que sirva de momento de reflexão pessoal para fazer emergir novas perspectivas de investigação e de expressão do significado que a sua realização teve para nós. Para isso, consideramos oportuno situar, nesta fase final, o percurso que seguimos e as intenções que atravessam esse percurso.

Partimos para este estudo com a intenção de desenvolver as seguintes questões:

- Que efeitos produziu a reorganização curricular na formação contínua destinada aos professores do 1º ciclo, relativamente às áreas, temáticas e modalidades de formação, quer ao nível da acreditação das acções efectuada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e do seu financiamento pelo PRODEP, quer nos modos como foram desenvolvidas nos Centros de Formação?

- Que representações da formação contínua, que está a ser desenvolvida pelos Centros de Formação, fazem os directores, formadores e formandos de dois CFAE's?

Destas questões centrais formularam-se sub-questões que nos induziram a uma observação e interpretação mais detalhada dos fenómenos observados:

- Qual o impacto da reorganização curricular na concepção, procura e desenvolvimento da formação contínua?

- Que paradigmas caracterizam a concepção e o desenvolvimento da formação?

- Que critérios são utilizados pelos Centros de Formação para a selecção e constituição das equipas de formadores?

- Que facilitadores e obstáculos estão a acompanhar a concepção e o desenvolvimento da formação?

- Que relações existem entre a formação contínua e os modos de desenvolvimento do currículo?

- Quais as propostas apontadas por directores dos CFAE's, formadores e formandos, no sentido de melhorar a formação contínua?

A desocultação destas questões situa-se na interface entre a formação contínua de professores e a actual reorganização curricular do ensino básico. Com o objectivo de clarificarmos esta situação, orientamos o trabalho em torno dos seguintes objectivos:

- inferir o impacto que a reorganização curricular do ensino básico teve ao nível da formação contínua de professores do 1º ciclo;
- identificar os paradigmas que norteiam a organização e o desenvolvimento da formação em dois CFAE's e algumas razões que os justificam;
- analisar em que medida a formação contínua vivida pelos professores do 1º ciclo se situa na concepção da escola e dos professores como decisores curriculares;
- aferir aspectos que mais facilitam e/ou dificultam a concepção e desenvolvimento da formação contínua.

Os sentidos que envolvem as questões e objectivos apresentados orientaram-nos para a construção de um quadro teórico de referência, que efectuamos nos três primeiros capítulos. A construção deste quadro teórico sustentou a pesquisa empírica realizada nos dois capítulos seguintes. Neste sentido, o percurso deste estudo foi traçado em cinco capítulos, que tentam aprofundar e analisar os sentidos que emanam das questões que nos orientaram. Vamos focalizar o nosso olhar apenas em alguns aspectos centrais que constituem cada um desses capítulos, de modo a que o discurso que fomos delineando não seja aqui repetido.

No capítulo I, construímos um percurso para uma definição teórica no campo curricular, apresentando a evolução do conceito de currículo até à actual reorganização curricular e a necessidade de interligar os princípios e intencionalidades dessa reorganização com a formação contínua de professores. Por isso, argumentámos no sentido de apoiar o paradigma crítico e construtivista na formação contínua, por, em nossa opinião, se ajustar à concepção e desenvolvimento de um currículo que melhor materializa esses princípios e intenções.

No capítulo II tecemos algumas linhas teóricas que têm constituído o campo da formação contínua de professores nas últimas três décadas, realçando a necessidade de uma formação contínua centrada na escola.

No capítulo III apresentámos a metodologia de investigação que seguimos no trabalho empírico. Neste, por desejarmos compreender as situações, optámos por instrumentos e procedimentos que se enquadram no paradigma qualitativo.

No capítulo IV analisámos alguns dados documentais e apresentámos os resultados que obtivemos, referentes às temáticas e modalidades de formação acreditadas e financiadas para a região norte, os pressupostos pedagógicos necessários à acreditação e financiamento das

acções, bem como os reflexos da reorganização curricular em planos de formação desenvolvidos nos últimos anos em dois CFAE's.

No capítulo V procurámos interpretar as representações que os entrevistados têm da formação que é organizada e desenvolvida nos CFAE's a que pertencem e que constituem o campo da nossa investigação empírica, tendo sempre como horizonte analisar o impacto da reorganização curricular na concepção e desenvolvimento dessa formação. Para a construção deste capítulo, foi fundamental a interacção com os outros, numa base colaborativa de interpelação, que permitiu a consolidação de laços que recusam qualquer distanciamento entre sujeito-objecto.

A partir da análise e interpretação de dados, efectuada nos dois últimos capítulos, que constituem a parte empírica deste estudo, tecemos algumas inferências, que a seguir apresentamos, com a intenção de responder a algumas das questões formuladas.

Síntese de algumas respostas mais pertinentes às questões formuladas

O desafio da desocultação dos sentidos que orientam a concepção e desenvolvimento da formação contínua, das representações que sobre ela têm os directores, formadores e formandos e da sua contextualização nos territórios educativos, constituem os eixos nucleares que orientam este estudo. É, como fomos dizendo ao longo deste texto, um trabalho de elucidação dos efeitos da reorganização curricular na direcção da formação desenvolvida em dois CFAE's, das representações a ela inerentes e da sua influência nas práticas de emancipação curricular dos professores que nela participam. Na nossa perspectiva, a formação pode potenciar trajectos de aprendizagem organizacional e de construção de autonomia ou instrumentalizar a acção docente e reduzir essa acção a um mero cumprimento de regras normativas, dificultando a emancipação curricular dos professores.

Da análise efectuada nos dois últimos capítulos, sintetizamos algumas ideias centrais que apresentam alguns resultados da análise documental e as posições nucleares dos discursos orais.

A análise documental do CCPFC e do PRODEP da região norte parece indiciar o seguinte:

➤ Os CFAE's são as entidades formadoras contempladas com maior percentagem de acções de formação acreditadas pelo CCPFC e financiadas pelo PRODEP, obtendo um forte distanciamento das restantes entidades formadoras analisadas. Correia e al. (1998: 133) confirmam a importância atribuída a estas entidades formadoras, ao afirmarem que “a verdade é que estas estruturas de formação desempenharam sempre o papel quantitativamente mais

relevante na formação de professores”. Os dados que obtivemos também apontam para a falta de articulação entre os organismos centrais que acreditam e financiam as acções, visto que o número das acções acreditadas sobrepõe-se às acções financiadas (ver quadros III e V).

➤ A acreditação e financiamento de acções na modalidade de curso de formação sofreu um acentuado decréscimo durante os três anos da nossa análise, embora ainda tenha uma forte representatividade na acção do CCPFC e do PRODEP, relativamente às restantes modalidades. Em contrapartida, as modalidades de formação centradas nos contextos escolares (oficina de formação e círculo de estudos) têm vindo a expressar um aumento significativo, destacando-se, sobretudo, as oficinas de formação (ver quadros IV e VI). Este facto leva-nos a inferir que nas actuais políticas educativas acentua-se a ideia de desenvolver formação contextualizada, baseada nas necessidades das escolas e dos seus profissionais.

A análise dos planos de formação do Cinfor, dos últimos anos, permite-nos destacar as seguintes ideias:

➤ A participação dos professores na formação, direccionou-se mais para as acções relacionadas com a gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar, tendo maior incidência a formação sobre novas tecnologias.

➤ Houve a preocupação de desenvolver a formação relacional em várias acções de formação, no sentido de aumentar a possibilidade de concretização dos princípios e intenções que integram a reorganização curricular. Em nosso entender, os objectivos enunciados para esta formação podem favorecer a comunicação e o diálogo entre ciclos e níveis de ensino e desenvolver uma cultura de partilha entre os profissionais, capaz de romper com o individualismo e o isolamento entre os professores e as diversas formações escolares.

➤ Há forte predominância na modalidade de curso de formação, destinada a necessidades individuais dos professores, não sendo notória a concepção do plano a partir das propostas dos professores. Apesar da análise documental do CCPFC e do PRODEP valorizar uma formação contextualizada, materializada em oficinas de formação e círculos de estudos em detrimento do curso de formação, o Cinfor continua a manifestar processos organizacionais de formação mais tradicionais que se opõem à política da tutela, não se verificando, também, uma inversão da lógica da oferta sobre a lógica da procura. A este propósito, acrescentamos a posição de Bogard quando acentua que é fundamental “fazer do adulto não um cliente, mas co-produtor da sua formação (...). Em vez de procurar vender um produto pré-confeccionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu consumidor” (cf. Canário, 1999: 43).

Da análise aos discursos orais dos actores do Cinfor, destacamos as seguintes incidências:

➤ A reorganização curricular teve um forte impacto na organização e desenvolvimento da formação, que se materializa, sobretudo, na organização da formação pelo Centro, nas razões que mobilizam os professores a participarem nas temáticas existentes e no seu desenvolvimento pelos formadores. As temáticas de formação mais participadas pelos professores do 1º ciclo relacionam-se com as áreas curriculares específicas, a reorganização curricular e as novas tecnologias, sendo esta a área mais procurada.

➤ A concepção da formação parece resultar duma lógica de exterioridade adaptativa e cumulativa, organizada em cursos de formação que se apresentam numa listagem de acções descontextualizadas, para as quais a representante do Centro define as modalidades, sem uma participação efectiva dos sujeitos, futuros formandos. Esta lógica de exterioridade, de uma formação por catálogo parece a mais visível no Cinfor. No entanto, apesar da construção da formação ser fortemente marcada pelas características do paradigma tecnicista, o seu desenvolvimento apresenta fortes traços do paradigma construtivista. Neste sentido, apesar de verificarmos que, nesta instituição, prevalece uma formação centrada no cliente e no consumidor individual, sem ter suficientemente em conta as suas necessidades formativas, orientando-se a sua concepção numa perspectiva tecnicista externa ao contexto de trabalho, também se tem gerado o entendimento da necessidade de outras lógicas e de outras racionalidades formativas, onde a valorização de saberes práticos dos professores e as necessidades das organizações educativas começam a ganhar relevância no desenvolvimento de algumas acções. A formação orientada no âmbito deste entendimento baseia-se no paradigma construtivista, sendo, por isso, sustentado com práticas que norteiam o desenvolvimento da formação.

➤ Existe uma equipa de formadores estável que, pontualmente pode mudar. A sua selecção é efectuada pelo Centro, a partir da capacidade de resposta às especificidades do 1º ciclo, sobretudo, em áreas curriculares específicas e a sua manutenção de acordo com o trabalho realizado.

➤ Os aspectos apontados como facilitadores da organização e desenvolvimento da formação são os seguintes: acreditação e financiamento das acções, estabilidade docente, vivência das escolas em agrupamentos, existência de proponentes de formação, participantes de vários níveis de ensino, motivação dos formandos, aceitação e apoio do Centro de Formação, aquisição e partilha de informação de forma rápida e acessível e as condições do equipamento informático. A organização da rede escolar é visualizada por vários entrevistados, como forma de facilitar a organização de grupos de professores proponentes de uma formação contextualizada, realizada nas modalidades de oficinas de formação ou de círculos de estudos.

➤ Os aspectos referidos pelos entrevistados que mais dificultam a concepção e desenvolvimento da formação são os seguintes: acreditação das acções de formação, relações entre tempos de acreditação e financiamento, exigências centrais na organização de modalidades diversificadas, mobilidade docente, dispersão da rede escolar e isolamento dos professores, falta de motivação e sensibilização dos formandos, falta de proponentes de formação, participantes de vários níveis de ensino, realização de turmas heterogéneas, horário de realização das acções, falta de continuidade da formação, resistência à mudança, baixa auto-estima dos formandos e insegurança dos professores para concretizarem no contexto educativo os conhecimentos adquiridos na formação.

O isolamento dos professores e a dispersão da rede escolar parecem influenciar fortemente a concepção e desenvolvimento de uma formação centrada na escola, sendo a necessidade desta formação ocultada de forma consensual pela maior parte dos entrevistados. As posições dos entrevistados levam-nos a admitir que muitos dos constrangimentos relacionados com a contextualização da formação se situam mais ao nível das rotinas instituídas pelos professores e das lógicas da organização escolar a que eles estão submetidos, do que ao nível dos princípios e orientações que norteiam a actividade deste Centro de Formação. A mudança formativa parece depender da motivação dos professores para que se envolvam na construção da sua própria formação, mas não pode passar ao lado de uma mudança a nível da organização da rede escolar e do seu funcionamento.

➤ Parece existir alguma relação entre a formação contínua e os modos de desenvolvimento do currículo, sobretudo, ao nível dos efeitos da formação nas práticas educativas. A falta de articulação com os projectos educativos das escolas, parece constituir, também, um dos obstáculos que consubstancia práticas mais instrumentais.

➤ No sentido de melhorar a formação, foram efectuadas as seguintes propostas: maior autonomia na acreditação da formação, concepção de projectos de formação contextualizados e sua concretização ao longo do ano de forma sistemática, necessidade de acompanhamento nas escolas das actividades que se relacionam com os conteúdos da formação, realização de turmas homogéneas, existência de assessorias para a organização da formação e planificação da formação por um período de três anos para acompanhamento dos projectos educativos.

A análise efectuada aos planos de formação do Cinova, dos últimos anos, permite-nos discernir as seguintes tendências:

➤ Enquanto que no primeiro ano da nossa análise a procura de formação, por parte dos professores do 1º ciclo, incidiu, sobretudo, na formação relacionada com a autonomia escolar e curricular, a gestão do currículo centrado nas disciplinas e a aquisição de conhecimentos

informáticos, nos dois anos seguintes essa procura teve maior incidência na formação relacionada com a gestão do currículo centrado numa formação transdisciplinar, prevalecendo a área de tecnologias educativas. Esta formação tem como objectivo a sua integração no trabalho desenvolvido na sala de aula, não se baseando, apenas, na sua utilização no trabalho do professor, como se verifica na formação realizada no primeiro ano da nossa análise.

➤ Parece haver a necessidade crescente de concretizar uma formação que contribua para mudar a cultura profissional dos professores, através de objectivos que visam a formação relacional. Em nosso entender, esses objectivos podem desenvolver nos actores a capacidade de desenvolver práticas de reflexão e de discussão colectiva, servindo estas estratégias para desenvolver esta cultura nas suas escolas.

➤ Existe maior participação dos professores do 1º ciclo nas temáticas desenvolvidas na modalidade de oficina de formação, sendo a maior parte da formação organizada a partir de solicitações dos professores e destinada aos seus proponentes. A existência de uma formação organizada a partir das propostas efectuadas por grupos de professores, revela a existência de dinâmicas que sobrepõem a procura de formação à oferta pelo Centro, deixando transparecer alguns traços de organizações escolares que aprendem.

No que se refere às posições dos actores do Cinova, acentuam-se as seguintes tendências:

➤ A reorganização curricular teve um forte impacto na organização, procura e desenvolvimento da formação deste Centro, que se materializa, sobretudo, nas razões que mobilizam os professores a participarem na organização e desenvolvimento das temáticas e modalidades de formação, na organização da formação pelo Centro e no seu desenvolvimento pelos formadores. As temáticas mais participadas pelos professores do 1º ciclo relacionam-se com a reorganização curricular, sendo as acções sobre PCE e PCT as predominantes nesta procura e as acções sobre as TIC.

➤ O processo de construção e desenvolvimento da formação parece fortemente marcado pelas características do paradigma construtivista, ao ser valorizada a participação dos formandos nesse processo de construção de uma formação desenvolvida nos seus contextos de trabalho, através de modalidades que privilegiam metodologias activas e contextualizadas. De bom grado observamos que alguns actores que participam nesta formação detêm uma representação da formação não “sentada” mas “centrada” nas práticas.

➤ Também neste Centro parece existir uma equipa de formadores estável, que pontualmente pode mudar. A sua selecção é efectuada pelo Centro, a partir da capacidade de resposta às especificidades do 1º ciclo e a sua manutenção de acordo com o grau de satisfação pelo trabalho realizado.

➤ Os aspectos referidos como facilitadores da organização e desenvolvimento da formação são os seguintes: processo de acreditação das acções de formação, estabilidade docente, vivência das escolas em agrupamentos, existência de proponentes da formação, motivação dos formandos, possibilidade de efectuar dois grupos de formandos da mesma turma em horários distintos, metodologia adoptada pelos formadores e entreajuda dos formandos no desenvolvimento da formação e a possibilidade de participar na acção e modalidade solicitada ao Centro de Formação.

➤ Os aspectos que parecem dificultar a organização e o desenvolvimento da formação relacionam-se com os seguintes factores: acreditação e financiamento das acções de formação, frequência dos professores no ensino superior, percepção do modelo de formação, mobilidade docente, motivação dos formandos, proponentes da formação, continuidade das acções, realização de turmas heterogéneas, motivação e disponibilidade dos formadores, equipamento informático, horário de realização da formação, resistência à mudança e formação demasiado teórica sem aplicação directa na prática pedagógica.

As políticas que norteiam a acreditação e financiamento da formação parece controlarem os dois Centros de formação a que nos referimos, obstaculizando a sua capacidade de resposta às necessidades locais, atribuindo-lhe, assim, o difícil papel de dupla face entre o cumprimento das obrigações da administração central e a necessidade de responder às solicitações das escolas associadas. Contudo, a falta de autonomia expressa pelos representantes dos CFAE's não impede que cada contexto revele a sua diferença na construção da formação que cada um desenvolve.

➤ Parece existirem relações entre a formação contínua e os modos de desenvolvimento do currículo, sobretudo, ao nível do desenvolvimento de comportamentos nos professores para serem decisores curriculares e dos efeitos dessa formação nas práticas educativas.

➤ No sentido de melhorar a formação, os entrevistados efectuaram várias propostas, que se direccionam para as seguintes necessidades: maior autonomia na acreditação das acções e interacção entre os CFAE's e o CCPFC, concepção de projectos de formação contextualizados e sua concretização ao longo do ano de forma sistemática, alteração do horário da formação, participação de todos os professores da mesma escola na mesma acção de formação, aumento do equipamento informático nas escolas, prolongamento da formação, realização de acções mais práticas com turmas homogéneas e selecção dos formadores.

Apesar de ainda existirem algumas questões, que fomos registando durante este estudo, para as quais não obtivemos resposta, constituindo-se como que fissuras que ficam em aberto para investigações futuras neste campo, em nosso entender, muitas das questões enunciadas são iluminadas pela análise que acabamos de apresentar.

Contribuições deste estudo e sugestões para investigações futuras

Neste balanço final, não podemos deixar de salientar o significado que para nós assumiu a concepção e o desenvolvimento deste estudo, constituindo uma oportunidade de aprendizagem e aprofundamento de um saber ao nível dos discursos que têm marcado os sentidos da formação contínua de professores nos últimos anos. Desejamos que possa contribuir para ampliar o debate no campo das Ciências da Educação, no que se refere às políticas e vivências que determinam a formação contínua de professores e aos seus efeitos nos processos de desenvolvimento do currículo. Por isso, apesar deste estudo se centrar em torno dos efeitos da reorganização curricular na formação contínua de professores, interessou-nos, também, realçar as potencialidades que os CFAE's, que constituem o nosso campo de estudo, poderão trazer ao desenvolvimento de intervenções formativas nos contextos de trabalho e a capacidade de favorecerem práticas de desenvolvimento do currículo que se perspectivem no âmbito do paradigma crítico e reflexivo, propiciador de atitudes curriculares emancipatórias.

Na nossa perspectiva, os objectivos centrais e específicos que nortearam este estudo, constituem um “observatório” particularmente rico no âmbito das políticas e sentidos da formação e da sua articulação com as mudanças instituídas com a reorganização curricular. A este propósito, corroboramos Correia e al. (1998: 163) quando afirmam que os CFAE's constituem “um observatório privilegiado não só para a análise do desenvolvimento da formação contínua, mas também para a compreensão dos dispositivos que tecem os processos de produção das práticas educativas”. Deste modo, os CFAE's, pela sua complexidade e efeitos que podem produzir, constituem um campo privilegiado para novas investigações que poderão confirmar e aprofundar os resultados aqui apresentados.

Apesar de reconhecermos as mais-valias que os CFAE's representam e vão, certamente, continuar a representar para o sistema educativo, queremos deixar algumas sugestões, baseadas nas opiniões que recolhemos, que, em nosso entender, poderão contribuir para melhorar a concepção e o desenvolvimento da formação contínua e os efeitos com ela relacionados e servir de alento para investigações futuras.

- Maior interacção entre os CFAE's e os órgãos centrais que regulam o seu funcionamento para que se desenvolvam margens de liberdade, onde os CFAE's, de forma consciente e responsável, possam tomar mais decisões e se reduza a centralização e o controlo exercido por esses organismos;

- efectiva articulação entre os Centros de Formação e as escolas associadas, garantindo a participação dos professores, através das Comissões Pedagógicas, pois, deste modo é possível

que as ofertas de formação surjam a partir dos projectos e planos de desenvolvimento profissional e organizacional dessas escolas e dos seus profissionais e o impacto da formação seja traduzido em melhores competências e atitudes de desenvolvimento do currículo;

- concepção de uma formação centrada na escola, direccionada no sentido de aumentar a sua aproximação aos contextos educativos e a articulação com os seus projectos, partindo das suas necessidades e adequando-lhe as temáticas e modalidades, de forma a tomar como sujeito e actor da formação o próprio professor que a frequenta, evitando, assim, esquemas “*top-down*”, que o tornem mero destinatário do esforço da organização, gestão e execução de actividades ditas de formação;

- organização de planos de formação para serem concretizados ao longo do ano, de forma contextualizada e sistemática, em regime laboral, estando a formação incluída na componente lectiva de cada professor;

- avaliação dos efeitos da formação nas práticas educativas, para que a avaliação se assuma como um elemento regulador do impacto da formação nessas práticas e na materialização das alterações curriculares propostas pelos serviços centrais, através de dispositivos que incluam o acompanhamento de processos desenvolvidos nas escolas durante e após a formação;

- reconsideração da política de preparação e recrutamento dos formadores, incentivando e facultando-lhes a possibilidade de acompanhamento nas escolas do impacto da formação;

- redefinição do papel da formação na progressão na carreira, sendo esta realizada em articulação com a valorização das competências em situação profissional;

- organização da rede escolar e maior estabilidade docente, de forma a diminuir o isolamento e a mobilidade dos professores e facilitar a constituição de grupos de professores proponentes da formação, para que estes se organizem em torno dos seus projectos educativos.

Em nosso entender, a formação contínua de professores é um nutriente necessário ao enriquecimento da função pedagógica e ao desenvolvimento e vigor da escola, a qual é necessário fortalecer e não permitir a sua escassez com a diminuição de fundos financeiros prevista num futuro próximo. Fulhan e Hargreaves (2001: 9) acentuam a importância da aprendizagem dos professores, ao firmarem que “a aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está directamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores”.

Acreditamos que a valorização dos docentes e a centração da vida formativa nas escolas, constituem importantes contributos para a permanente construção de uma escola de qualidade. Por isso, julgámos que seria interessante ver se estas propostas se revelariam como estratégias

predominantes do funcionamento dos CFAE's e dos seus efeitos nas práticas educativas, ou se, pelo contrário, se manteriam as tendências por nós apresentadas.

Os CFAE,s podem assumir uma função essencialmente organizadora e catalizadora da formação requerida pela maior parte dos discursos que analisámos, porém, a concepção e desenvolvimento dessa formação depende de cada um de nós, sendo nossa tarefa e nossa obrigação contrariar a exterioridade da formação e contribuir para que se fortaleça cada vez mais como eixo estratégico e estruturante para as mudanças que actualmente é necessário introduzir na educação. Por isso, a nosso ver, o grande desafio que se coloca à formação contínua não se relaciona apenas com a quantidade ou a diversidade da oferta, mas, sobretudo, com a origem dessa oferta. E, essa origem deve ser cada a escola com os seus profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, Paulo (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas e Implicações. Decreto-lei: 6/2001*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ALBARELLO, Luc; DIGNEFFE, Françoise; HIERNAUX, Jean-Pierre; MAROY, Christian; RUQUOY, Danielle e SAINT-GEORGES, Pierre (1977). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALMEIDA, Lúcia (2002). "A Reorganização Curricular do Ensino Básico: Dos Problemas aos Projectos... O Caso do 1º Ciclo". In *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores* (pp. 187-206). Lisboa: Ministério da Educação.
- ALMEIDA, Valdemar Castro (2003). "Centros de Formação Contínua das Associações de Escolas. Passado e perspectivas de futuro". *ELO*, nº Especial, 239-243.
- ALONSO, Luísa (2002). "Do Projecto de Gestão Flexível do Currículo à Reorganização Curricular". In *Actas do Encontro sobre a (Re) Organização e Revisão Curriculares: Sentidos e Trajectos* (pp. 59-62). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda,
- APPLE, Michael e NÓVOA, António (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- BARROSO, João e CANÁRIO, Rui (1995). "Centros de Formação das Associações de Escolas: de uma Lógica de Tutela a uma Lógica de Autonomia". *Inovação*, nº 8, 263-294.
- BARROSO, João e CANÁRIO, Rui (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas: das Expectativas às Realidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CAMPOS, Bartolo Paiva (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- CANÁRIO, Rui (1995). "Gestão da Escola: Como Elaborar o Plano de Formação?". In *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, nº3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, Rui (1999). "Formação profissional contínua". In *Educação de Adultos: um campo e uma problemática* (pp. 39-47). Lisboa: Educa.
- CANOTILHO, J. Gomes e MOREIRA, Vital (1997). *Constituição da República Portuguesa. Lei do Tribunal Constitucional*. Coimbra: Coimbra Editora. 4ª Edição revista.

- CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (2000). *Relatório de Actividades*. Braga.
- CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (2001). *Relatório de Actividades*. Braga.
- CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA (2002). *Relatório de Actividades*. Braga.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002). *Relatório: Formação Contínua de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, doc. policopiado.
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para Uma Teoria Crítica Em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (1999). *Os "Lugares Comuns" Na Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, J. Alberto; CAMELO, João Carlos e VAZ, Henrique Malheiro (1998). "Formação de Professores". In Ministério da Educação *A Evolução do Sistema Educativo e o Prodep. Estudos Temáticos. Volume III* (pp. 105-262). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- ESTEVES, Manuela (2002 a). *A investigação Enquanto Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESTEVES, Manuela (2002). "Gestão Curricular e Estratégias de Formação de Professores". In *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores* (pp. 23-30). Lisboa: Ministério da Educação.
- FAZENDEIRO, António (1998). "Nota Prévia". In Ministério da Educação *A Evolução do Sistema Educativo e o Prodep. Estudos Temáticos. Volume III*. (pp. 5-9). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- FERNANDES, Margarida (1998). "A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional". *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 9, 7-32.
- FERNANDES, Margarida (2001). *Que formação de professores para uma escola crítica e emancipatória? A necessidade de reconceptualizar a formação*, doc. policopiado.
- FERNANDES, Margarida; COSTA, Cristolinda; FIGUEIRA, José; BORGES, Leonor; SANTOS, Maria e CHABY, Teresa (2002). "Entre a Teoria e a Prática: a formação como projecto". In *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores* (pp. 139-153). Lisboa: Ministério da Educação.

- FERNANDES, Preciosa; DIAS, Lurdes; NEVES, Orquídea e ALMEIDA, Lisete (2001). *Uma Formação em Círculo. Um Sentido no Presente... Um Sentido no Futuro*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FORMOSINHO, João (2000). *Educação Para Todos. O Ensino Primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim (2003). "Formação e (In)Diferenciação dos Professores". *ELO*, nº especial, 117-128.
- FREITAS, Varela (1998). "Currículo - Como Será a Escola de Amanhã". *Noesis*, nº 45, 69.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, Carlos (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1993). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIMENO SACRISTÁN (1998). *O Currículo. Uma Reflexão Sobre a Prática*. Brasil: Edições S. Paulo. 3ª Edição.
- GONÇALVES, José e GONÇALVES, Rosa (2002). "Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído". In *SPCE, Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: O Particular e o Global no Virar do Milénio - Cruzar saberes em educação* (pp. 595-604). Lisboa: Edições Colibri.
- GOODSON, Ivor (1999). *Currículo: Teoria e História*. Brasil: Vozes. 3ª Edição.
- LEITÃO, Luís Veiga (1977). *Obra Completa*. Porto: Campo das Letras.
- LEITE, António (2002 a). "Sessão solene de abertura". In *Actas do Encontro sobre a (Re) Organização e Revisão Curriculares: Sentidos e Trajectos* (pp. 23-26). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- LEITE, Carlinda (2000). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma: o que têm de comum? O que os distingue?* Fátima, doc. policopiado.
- LEITE, Carlinda (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, Carlinda (2003). *Formação Centrada na Escola: Dos Projectos às Realizações*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, doc. policopiado.
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2002). "Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares", *XII Colóquio da AFIRSE / AIPELF*. Lisboa.

- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2003). “Da Organização às Práticas de Formação Contínua de Professores – compromissos entre o instituído pelas actuais políticas curriculares e o instituinte local”. *ELO*, nº Especial, 55-66.
- LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia e FERNANDES, Preciosa (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- LESSARD-HÉBERT; GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Artes Gráficas, Lda.
- LOPES, Amélia (1993). A identidade docente – contribuindo para a sua compreensão. Porto: FPCEUP.
- MONGE, Graciete e ALMEIDA, Florinda (2002). “1º Ciclo do Ensino Básico – Os Desafios da Reorganização Curricular”. In *Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores* (pp. 173-185). Lisboa: Ministério da Educação.
- MOURAZ, Ana e SILVA, Albano (2000). “Conclusões do Encontro: Comentário Crítico”. In *Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão. Viseu 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- NÓVOA, António (1991). “Concepções e práticas de formação contínua de professores”. In *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, António (1995). “Formação de professores e profissão docente”. In António Nóvoa, (Org.) *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OLIVEIRA, Manuel e SANTIAGO, Rui Armando (1989). “Algumas propostas para reflectir sobre a formação contínua”. *Revista Aprender*. nº 3, 35 - 38.
- PACHECO, José Augusto (Org.) (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José Augusto e FLORES, Assunção (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, Ângela (2003). “Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores”. *ELO*, nº Especial, 25-33.
- ROLDÃO, M. Céu (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- RUELA, Carlos (1998). *Centros de Formação das Associações de Escolas – Processos de construção e natureza da oferta formativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SANTOS, Amável (1998). “A Sociedade da Informação e a Formação Contínua de Professores – Que Desafios?” *Foco Informação*, nº 5, 3-4.
- SEQUEIRA, Fátima e BAPTISTA, João (1997). “Ensino Básico (1986-1996)”. In Ministério da Educação *A Evolução do Sistema Educativo e o Prodep. Estudos Temáticos. Volume II* (pp. 113-190). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- SILVA, Jorge Nascimento (2002). “Nota de Apresentação e Sessão Solene de Encerramento”. In *Actas do Encontro sobre a (Re) Organização e Revisão Curriculares: Sentidos e Trajectos* (pp. 7-10 e 65-68). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- STOER, Stephen (Orgs.) (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.
- VALA, Jorge (1986). “A Análise de Conteúdo”. In Augusto Santos Silva e José, Madureira Pinto, (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- VILAR, Alcino (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, Miguel (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Lei 46/86, de 14 de Outubro (aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto (define a reforma curricular dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de Abril (aprova o Estatuto da Carreira Docente de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei 249/92, de 9 de Novembro (aprova o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário).

Lei 60/93, de 20 de Agosto (altera por ratificação alguns Artigos do Decreto-Lei 249/92, no que se refere à actividade dos Centros de Formação de Professores).

Decreto-Lei 274/94, de 28 de Outubro (cria o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua).

Decreto-Lei 207/96, de 2 de Novembro (altera o Decreto-Lei 274/94 e reforça a importância da formação contínua, para a construção de uma escola democrática).

Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho (define algumas orientações do novo regime de autonomia e gestão das escolas, designadamente no domínio do reordenamento da rede escolar).

Despacho Normativo nº 4469/97, de 22 de Junho (define uma contabilização horária específica para acreditação das seguintes modalidades: estágio, projecto, círculo de estudos e disciplinas singulares do ensino superior).

Decreto-Lei 1/98, de 2 de Janeiro (traz algumas alterações ao Decreto-Lei 139-A/90).

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

Decreto regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto (define as condições necessárias à constituição e à instalação dos agrupamentos de escolas do ensino básico).

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro (estabelece os princípios orientadores da organização, gestão e desenvolvimento do currículo do ensino básico).

Despacho conjunto nº 984/2001, de 29 de Outubro (define o regime de acesso aos apoios concedidos no âmbito da medida nº 5, acção nº 5.1 da intervenção do PRODEP, no que se refere à formação contínua e especializada nos ensinos básico e secundário).